

Avaliação das perceções de qualidade percebida sobre os percursos escolares alternativos no sistema básico do ensino Português atual pelos principais atores sociais escolares

Ana Paula Faustino Sardinha

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Administração
Educacional



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS

Abril de 2012

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Unidade Científico -Pedagógica de Ciências da Educação

Provas no âmbito de obtenção do grau de Mestre em Administração
Educativa

**Avaliação das perceções de qualidade percebida sobre os percursos
escolares alternativos no sistema básico do ensino Português atual
pelos principais atores sociais escolares**

Autor: **Ana Paula Faustino Sardinha**

Orientador: **Professor Doutor Henrique J. C. Lopes**

Abril de 2012

Agradecimentos

A decisão de realizar esta investigação foi um desafio que me propus atingir e que originou um dispêndio suplementar de tempo e consequentemente uma alteração na minha vida familiar. A sua realização só foi possível graças à colaboração e ao contributo, de forma direta ou indireta, de várias pessoas. Assim agradeço a todos os familiares, amigos e colegas que, embora não nomeados, me ajudaram ou incentivaram de diversas e variadas formas.

No entanto não posso deixar de agradecer aos alunos e aos professores que de forma empenhada e disponível, colaboraram na minha investigação e possibilitaram a sua realização.

Uma palavra de agradecimento vai também para a Escola onde se efetuou este estudo, pela disponibilidade e colaboração.

O meu muito obrigado, a todos os que contribuíram para a concretização desta investigação, estimulando-me intelectual e emocionalmente.

Resumo

Este estudo situa-se no âmbito das perceções de qualidade percebida sobre os percursos escolares alternativos ao ensino regular implementados nas escolas públicas portuguesas. Estes cursos representam uma opção ao ensino regular e pretendem evitar o abandono escolar e aumentar a escolarização dos portugueses. No entanto, devido às suas particularidades impõem, mudanças súbitas nas escolas. Com a introdução dos cursos de educação e formação e cursos profissionais, interessa compreender qual a perceção que os diferentes atores sociais escolares têm, atualmente, sobre a qualidade destes cursos. O conceito de qualidade é importante e pertinente para estudar esta temática, para o seu desenvolvimento aborda-se o conceito de qualidade, qualidade percebida e satisfação.

Para melhor se compreender a implementação destes cursos nas escolas portuguesas interessa também compreender qual o seu papel nas escolas públicas e de que forma os diferentes atores sociais escolares os percecionam.

Com o intuito de contextualizar os cursos de educação e formação e os cursos profissionais será, também, realizada uma resenha histórica do ensino em Portugal desde o início do século XX.

Ao longo deste trabalho foi também realizada uma abordagem à teoria das representações sociais.

Esta investigação incidiu em cinco turmas do ensino regular e oito turmas do ensino não regular. Contribuíram também para este estudo docentes que lecionam ou já lecionaram cursos do ensino não regular.

A escola onde decorreu o estudo é uma escola pequena do interior do País e com poucos alunos, pelo que não foi possível efetuar generalizações relativas ao tema em estudo. Assim, pretendeu-se que esta investigação favoreça a reflexão e a discussão sobre a temática em estudo.

Os resultados obtidos permitem concluir que os diferentes atores sociais escolares não estão satisfeitos com o funcionamento destes percursos escolares e que estes necessitam de efetivos recursos materiais, físicos e humanos para poderem funcionar com qualidade nas escolas públicas em Portugal.

Palavras-chave: Qualidade; Qualidade percebida; Satisfação; Educação, Percursos escolares alternativos, Representações sociais.

Abstract

This essay is focused on the understanding of perceived quality as far as the alternative education programs are concerned, as opposed to the regular teaching system implemented in Portuguese public schools. These alternative courses serve as option to the traditional education and aim at avoiding school dropout and increasing the schooling of the Portuguese people. However, due to their specificities, they force sudden changes in the schools. With the introduction of the Education and Training Courses and of the Professional Courses, it is important to understand the perception that the different school and social players have on the quality of these courses nowadays. The concept of quality is crucial and relevant to the study of this subject, and for its development we have to take into account the concept of quality, perceived quality and satisfaction.

For a better understanding of the implementation of these courses in Portuguese schools we also have to understand the role they play in the public schools and the way they are perceived by the different school and social interveners.

A historical account of education in Portugal from the beginning of the 20th century will also be presented as well as an approach to the concept of social representation.

This investigation has focused on five classes belonging to the regular teaching system and eight classes from the non-regular teaching system.

This study has been carried out in a small school in the Portuguese inland, with a small number of students, which has prevented the possibility of making generalizations about the subject in question. Therefore, this study aims at encouraging reflexion and discussion of the topic.

The results indicate that different social actors school is not satisfied with the functioning of school courses and that these matters need effective resources, physical and human resources to operate with quality public schools in Portugal.

Key words: quality; perceived quality; satisfaction; education, alternative curricular pathways, social representations.

Índice

| | |
|--|-------------|
| Agradecimentos | IV |
| Resumo | V |
| Abstract | VI |
| Índice de quadros | IX |
| Índice de Gráficos..... | X |
| Índice de Figuras | XI |
| Anexos..... | XII |
| Lista de Abreviaturas..... | XIII |
| Introdução | 1 |
| CAPITULO 1- REVISÃO DE LITERATURA | 6 |
| 1.1 Definição e evolução do conceito de qualidade | 6 |
| 1.2 Qualidade dos serviços | 9 |
| 1.3 Qualidade Percebida | 13 |
| 1.5 Satisfação do consumidor. | 14 |
| 1.7 Relação entre satisfação e serviço de qualidade | 16 |
| 1.8 Resenha histórica do ensino em Portugal desde o início do séc. XX..... | 17 |
| 1.9 Cursos Profissionais | 22 |
| 1.10 Cursos de Educação e Formação de Jovens..... | 22 |
| 1.11 Cursos de Educação e Formação de Adultos | 23 |
| 1.12 Representações Sociais: Organização e formação das representações sociais..... | 24 |
| 1.13 Representações Sociais na Escola..... | 27 |
| 1.14 As representações sociais no processo de escolha percurso escolar | 30 |
| CAPITULO 2 -METODOLOGIA | 31 |
| 2.1 Problema de investigação..... | 31 |
| 2.2 Objetivos e Hipóteses de Investigação | 32 |
| Com vista ao cumprimento dos objetivos atrás referidos, colocaram-se as seguintes hipóteses nulas de investigação: | 32 |
| 2.3 Procedimento de recolha de dados e caracterização dos participantes..... | 32 |
| 2.4 Instrumentos utilizados..... | 34 |
| 2.5 Procedimentos de análise de dados..... | 35 |
| CAPITULO 3 – RESULTADOS | 37 |
| 3.1 Caracterização da escola..... | 37 |

| | |
|---|-----------|
| 3.2 Caracterização da experiência vivida pelos alunos de acordo com a sua passagem pelo ensino não regular | 38 |
| 3.4 Expectativas dos alunos em relação ao futuro | 39 |
| 3.5 Habilitações académicas dos pais | 40 |
| 3.6. Atividade profissional dos pais | 41 |
| 3.7 Agregado familiar e hábitos culturais das famílias. | 41 |
| 3.9 Expectativas /percepções dos alunos sobre o funcionamento dos cursos do ensino não regular | 43 |
| 3.10 Expectativas/percepções dos docentes relativamente ao funcionamento dos cursos do ensino não regular | 55 |
| 3.11 Opinião dos docentes relativamente aos cursos profissionais e cursos de educação e formação | 59 |
| CAPITULO 4 - CONCLUSÕES | 62 |
| 4.1 Grau de satisfação com a escolha do curso | 62 |
| 4.2 Perceção de qualidade dos diferentes atores sociais escolares sobre os cursos de educação e formação e profissionais. | 63 |
| 4.2.1 Docentes | 63 |
| 4.2.3 Alunos do ensino não regular | 64 |
| Bibliografia..... | 68 |

Índice de quadros

| | | |
|------------------|---|----|
| Quadro 1. | Número de alunos por nível de ensino | 37 |
| Quadro 2 | Distribuição das respostas dos alunos ENR relativamente ao que pretendem fazer após a conclusão dos cursos que frequentam | 39 |
| Quadro 3 | Distribuição das respostas dos alunos ER relativamente ao que pretendem fazer após a conclusão do 12º ano | 40 |
| Quadro 4 | Distribuição das repostas dos alunos ER em relação às diferenças entre o ENR e o ER | 42 |
| Quadro 5 | Distribuição das respostas dos alunos ER de acordo com a sua opinião sobre o ENR..... | 43 |
| Quadro 6 | Teste ANOVA em relação aos aspetos tangíveis | 46 |
| Quadro 7 | Opinião dos docentes relativamente aos cursos do ENR..... | 59 |
| Quadro 8 | Razões indicadas pelos docentes para não gostarem de dar aulas no ENR | 60 |
| Quadro 9 | Razões indicadas pelos docentes para estarem a lecionar os cursos do ENR | 61 |

Índice de Gráficos

| | | |
|-------------------|--|----|
| Gráfico 1 | Habilitações académicas dos pais..... | 40 |
| Gráfico 2 | Hábitos culturais das famílias..... | 42 |
| Gráfico 3 | Expetativa/perceção em relação à adequação das salas de aula | 44 |
| Gráfico 4 | Expetativa/perceção da adequação das instalações ao funcionamentos dos cursos do ENR a | 45 |
| Gráfico 5 | Expetativa/perceção relativamente à existência de equipamentos necessários ao funcionamento dos cursos do ENR..... | 46 |
| Gráfico 6 | Expetativa/perceção relativamente aos horários escolares | 47 |
| Gráfico 7 | Expetativa/perceção relativamente ao grau de exigência dos professores..... | 49 |
| Gráfico 8 | Expetativa/perceção relativamente ao cumprimento das regras disciplinares pelos alunos ENR | 50 |
| Gráfico 9 | Expetativa/Perceção relativamente à conclusão da escolaridade obrigatória com a frequência do ENR | 51 |
| Gráfico 10 | Expetativa/perceção relativamente ao facto de os docentes gostarem de lecionar os cursos do ENR | 52 |
| Gráfico 11 | Expetativa/perceção relativamente ao facto de os cursos do ENR permitirem encontrar emprego com mais facilidade | 53 |
| Gráfico 12 | Expetativa/perceção cursos do ENR permitirem aprender uma profissão..... | 54 |
| Gráfico 13 | Expetativa/perceção dos docentes relativamente aos aspetos tangíveis | 56 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 Modelo de qualidade de serviço, Parasuraman, Zeithaml and Berry | 12 |
|---|----|

Anexos

| | |
|---|----|
| Anexo 1 - Solicitação de autorização para realizar a investigação | 72 |
| Anexo 2 – Autorização dos Encarregados de Educação | 73 |
| Anexo 3 - Inquérito aplicado aos alunos ENR | 74 |
| Anexo 3 - Inquérito aplicado aos alunos ER | 81 |
| Anexo 3 - Inquérito aplicado aos docentes | 88 |

Lista de Abreviaturas

| Abreviatura | Significado |
|-------------|--|
| Cef's | Cursos de Educação e Formação |
| CP | Cursos Profissionais |
| ENR | Ensino Não Regular |
| ER | Ensino Regular |
| ME | Ministério da Educação |
| DGIDC | Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular |
| ISO | International Standard Organization |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico |
| PRODEP | Programa Operacional de Desenvolvimento Educativo |
| RVCC | Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências |

Introdução

No decorrer do século passado assistimos a grandes mudanças, viveram-se duas guerras mundiais, foram feitas imensas descobertas e testemunharam-se grandes convulsões sociais e económicas. Tais dinâmicas influenciam e refletem-se na escola, sinal de que esta é uma instituição viva e inserida na sociedade. Tal, não se observa só em Portugal, Mulford (2006, p.2), diz-nos que a nível internacional, vivemos na escola a “idade de ouro” o período das mudanças.

A educação de modo geral é, e sempre foi considerado um fator importante de desenvolvimento social e de certa forma um indicador de qualidade de vida. Desde o pós guerra que as diferentes sociedades, e com estas, o poder político, apostaram na crescente escolarização das populações. Tal, poderá dever-se à crença de que o aumento da escolarização da sociedade tem como consequência o aumento da produtividade e competitividade nacional, conduzindo assim a uma diminuição dos níveis de pobreza, favorecendo a coexistência entre cidadãos Engwall (2007). Simultaneamente, o “nível de instrução” de uma população é constantemente correlacionado com os índices de riqueza das nações. Indicadores como mortalidade infantil, rendimento *per capita*, distribuição da riqueza, esperança média de vida, entre outros, tendem a melhorar na medida em que os índices de escolarização de uma nação aumentam.

No entanto o simples facto de um país ter elevados níveis de escolarização, não implica necessariamente um progresso científico, cultural ou económico. Deve-se ter em conta a variável qualidade da educação, efetiva responsável por mudanças profundas nas estruturas de desenvolvimento de um país. Outra variável a considerar está relacionada com o facto do desenvolvimento de um país não depender exclusivamente da educação formal das pessoas, mas também como afirma Bourdieu (2000) das motivações, valores, aptidões e atitudes dos indivíduos.

A preocupação com a qualificação e escolarização dos cidadãos é uma constante das sociedades atuais que se reflete ao nível das políticas governamentais e Portugal, não é exceção. Nos últimos anos, Portugal tem tentado recuperar o atraso da qualificação dos jovens portugueses, relativamente aos restantes Países da Europa.

De acordo com dados publicados no relatório¹ da OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, cerca de 3.500.000 dos atuais ativos não possuem o ensino secundário e 2.600.000 tem um nível de escolaridade inferior ao 9.º ano. Cerca de 485.000 jovens entre os 18 e os 24 anos encontram-se a trabalhar sem terem concluído 12º ano de escolaridade e 266.000 dos quais não chegaram a concluir o 9.º ano. Atendendo a este défice de qualificação e para responder a esta preocupação, o XVII Governo Constitucional, numa estratégia de políticas ativas de emprego, promoção do sucesso escolar e de prevenção do abandono escolar desqualificado, implementa nas escolas públicas uma série de medidas, nas quais contempla os cursos de educação e formação e outros percursos escolares alternativos nas escolas públicas.

Em 2004, surgem nas escolas portuguesas os Cursos de Educação e Formação, que permitem a conclusão da escolaridade obrigatória e a obtenção de uma entrada qualificada no mundo do trabalho. No mesmo ano, foram implementados os cursos profissionais com a publicação do Decreto - Lei 74/2004 e da portaria nº 550-C/2004, que possibilitam uma dupla certificação ao nível do ensino secundário. Estes percursos escolares são dirigidos, preferencialmente, a indivíduos com insucesso no seu percurso educativo, que não concluíram a escolaridade obrigatória, que estejam em risco de abandono escolar ou que pretendam obter uma qualificação profissional. No entanto, como afirma Hargreaves (2001), esta é uma tarefa extremamente difícil de concretizar, pois os alunos com percursos escolares de insucesso, não se sentem valorizados e tendem a abandonar a escola.

Para elevar os níveis de habilitação escolar e profissional da população portuguesa adulta, através de uma oferta integrada de educação e formação que potencie as suas condições de empregabilidade e certifique as competências adquiridas ao longo da vida, surgem ainda os cursos de Educação e Formação para Adultos.

Com estes cursos, procura-se diversificar as ofertas educativas de forma a adaptá-las às expectativas dos alunos e às exigências do mercado de trabalho, assegurando uma articulação entre as aprendizagens académicas e a prática em contexto de trabalho, procurando-se assim obter uma melhor integração na sociedade, Azevedo (2005). Em 2005 a OCDE sugere, também um “reforço da escolarização no

¹ OCDE, Education at a Glance, 2010.

secundário”,² para que seja possível diminuir o défice de escolarização dos portugueses e simultaneamente, elevar a qualidade do trabalho e consequentemente facilitar a adoção de novas tecnologias. Contudo estes percursos escolares, também devem conferir competências que permitam a inserção na sociedade de adultos produtivos, autónomos, ativos e participativos.

Pretende-se com estes cursos que os alunos acreditem nas suas aptidões e saberes, traçando projetos pessoais e profissionais sólidos, para que se tornem membros ativos e qualificados da sociedade. No entanto, a sua implementação nas escolas portuguesas não tem sido pacífica, nem consensual, pois desenvolveram na comunidade escolar e na sociedade sentimentos contraditórios.

Considerando que “a democratização e a qualidade são duas faces de uma mesma moeda; não nos interessa uma escola para todos sem efetivas e relevantes aprendizagens.” Benavente (2001, p. 118) procura-se encontrar outros saberes, outras competências que permitam aos estudantes destes cursos singrar na vida ativa, pois como refere Benavente (Ibidem) atualmente a sociedade exige uma escola cada vez mais inteligente e que seja simultaneamente capaz de assegurar igualdade de oportunidades e qualidade nas aprendizagens.

Apesar de comumente reconhecida a importância da instituição escola para a formação dos cidadãos e para a sociedade atual, esta é uma das poucas instituições onde ainda não estão bem definidos padrões de qualidade para os serviços que fornece, uma vez que é extremamente difícil avaliá-la, pois os seus efeitos subsistem ao longo do tempo.

O estudo que se pretende efetuar inscreve-se no domínio da Administração Educacional, tendo como ênfase a avaliação das perceções de qualidade percebida sobre os percursos escolares alternativos.

Deseja-se realizar este estudo, pelo facto de se acreditar que estes cursos são um mecanismo privilegiado de diminuir o insucesso e combater abandono escolar. Em 2004, aquando da publicação da legislação que regulamenta estes percursos escolares alternativos nas escolas públicas, considerou-se que estes eram uma vantagem para alunos que estavam desmotivados com a escola, que revelavam um percurso de

² OECD, Economic Policy Reforms – Going for Growth, 2005.

insucesso e que estavam à procura da sua identidade lutando por um lugar na sociedade, pois assim conseguiriam concluir a escolaridade obrigatória e simultaneamente obter uma qualificação profissional. Assim sendo, efetuaram-se as diligências necessárias para implementar estes cursos nas escolas públicas, no entanto verificou-se uma grande resistência por parte dos professores, alunos e encarregados de educação, à sua implementação.

Subjacente a este estudo, está a análise, caracterização e identificação das soluções encontradas pelas escolas públicas para uma implementação com qualidade dos percursos escolares alternativos ao ensino regular, tendo como ênfase, verificar quais as perceções dos diferentes atores sociais escolares relativamente a estes cursos.

Partiu-se do pressuposto que a implementação destes cursos deverá ser precedida de um trabalho de análise e reflexão aprofundada, do contexto em que serão aplicados, isto é, devem assentar nas realidades concretas da escola e não se limitar a um projeto abstrato, supostamente válido em qualquer contexto. As escolas devem evitar a transposição de modelos de cursos, aplicados noutros estabelecimentos mas ajustá-los à realidade e contexto de cada uma, tal como refere Barroso (2005), a cultura de escola remete para a existência, em cada escola, de um conjunto de fatores organizacionais e processos específicos que relativizam a cultura escolar e que, por isso, demonstram que não se trata de um recetáculo passivo de instruções exteriores, mas um elemento ativo na sua reinterpretação e operacionalização. Tal desiderato coloca a escola enquanto organização, frente a vários desafios, sendo um dos maiores, provavelmente, garantir a sua democraticidade sem perder qualidade e, se possível, fomentar essa qualidade.

A apresentação do estudo, “Avaliação das perceções de qualidade percebida sobre os percursos escolares alternativos no sistema básico do ensino Português atual pelos principais atores sociais escolares” está organizada em quatro capítulos: no primeiro capítulo abordam-se os temas: Qualidade e Satisfação: principais modelos teóricos; resenha histórica do ensino em Portugal e representações sociais. No segundo capítulo apresenta-se a metodologia e no terceiro resultados e discussão. Por fim apresentam-se as conclusões gerais.

Seguidamente passa-se a expor uma breve síntese do conteúdo de cada capítulo. No primeiro capítulo, faz-se uma revisão da literatura mais significativa na área, de

acordo com os objetivos do estudo. Subdividiu-se este capítulo em quatro pontos principais, no primeiro aborda-se a problemática qualidade e no segundo a questão da satisfação. No terceiro ponto foi realizada uma resenha histórica do ensino em Portugal, desde o início do século XX até à atualidade. Para finalizar este ponto, procedeu-se ao levantamento do enquadramento legal que rege os Cursos Profissionais, Cursos de Educação e Formação e os Cursos de Educação de Adultos.

Para finalizar este capítulo aborda-se o conceito de representação social e as representações sociais na escola.

No segundo capítulo, apresenta-se a metodologia adotada na investigação, na forma de estudo de caso. Começa-se por enunciar o problema e, em seguida, apresenta-se o *design* investigativo, enunciando os objetivos e as questões de investigação, a justificação do método utilizado, as condições da realização do estudo, os procedimentos de recolha de dados e os instrumentos utilizados e por fim aborda-se os procedimentos de análise de dados.

No terceiro capítulo inicia-se com a caracterização da escola e prossegue-se com a apresentação detalhada dos dados.

No último capítulo, na conclusão procura-se apontar alguns aspetos que se afiguram como fundamentais sobre a revisão da literatura realizada, incluindo as conclusões do trabalho de investigação bem como algumas recomendações e sugestões para futuras investigações.

CAPITULO 1- REVISÃO DE LITERATURA

Um dos grandes desafios da história da educação é organizar a escola para que esta seja, simultaneamente, uma escola de qualidade e democrática, isto é, que não ofereça aos pobres uma escolaridade pobre, mas que efetivamente consiga que os alunos menos privilegiados socialmente aprendam. A educação necessita ser de qualidade, com formação para o mercado de trabalho e acima de tudo capaz de desenvolver habilidades que sejam inclusivas.

Não obstante a importância da educação, sobretudo na sociedade atual, a escola é uma das poucas instituições para cujo produto não existem padrões bem definidos de qualidade. Isso talvez se deva à extrema complexidade que envolve a avaliação da sua qualidade.

A qualidade é um dos conceitos que pela sua abrangência conceptual, facilmente entra no discurso político e social. Todos queremos uma escola de qualidade, uma escola com qualidade. Porém, se pedirmos a um político, professor, aluno ou a qualquer outra pessoa para nos definir o que é uma escola de qualidade, não encontraremos duas respostas iguais. Importa então procurar balizar o conceito *qualidade* em educação e o que significa para nós.

Existem diversos autores que abordam esta questão tão atual da qualidade em educação. A sociedade questiona constantemente a escola e responsabiliza-a por grande parte dos problemas que se vivem atualmente, vivemos aquilo que Bonal (2006) designa de crise educativa. A pressão exercida sobre a escola é cada vez maior, exigindo - se desta instituição não só instrução, como também educação. Significa que à escola compete não apenas transmitir de conhecimentos, como também veicular valores, regras, competências atitudes e comportamentos.

Cada vez mais se exige mais uma escola de qualidade ou, melhor dizendo, uma escola com qualidade.

1.1 Definição e evolução do conceito de qualidade

A palavra qualidade deriva do latim *qualitate*, é utilizada constantemente e por vezes em situações muito díspares, surgindo regularmente associada à qualidade de vida, da educação, dos hospitais, dos transportes, entre outras.

O termo qualidade é ambíguo, subjetivo e faz parte do dia-a-dia da sociedade em que vivemos. Está intrinsecamente relacionado com as percepções do ser humano e fatores como a cultura, o meio, o tipo de produto ou o serviço prestado determinam a definição de qualidade. A percepção de qualidade difere em relação a um produto, de acordo com as experiências, expectativas e necessidades dos diferentes consumidores. Este termo está relacionado não só com a satisfação do consumidor, mas com a satisfação de todas as entidades significativas na existência da organização.

A preocupação com a qualidade dos bens e serviços não é recente, os consumidores sempre tiveram presente esta ideia. O conceito de qualidade é conhecido por muitos, mas também é definido de forma muito diferente de acordo com os grupos ou extratos sociais. Atualmente para se conseguir compreender o conceito qualidade é necessário compreender a forma como as organizações foram respondendo às diferentes pressões a que foram sujeitas.

Durante um grande período da história da humanidade, os produtos eram adaptados às necessidades dos clientes, ou seja os artesãos tinham uma relação direta com o cliente e concebiam os produtos de acordo com as necessidades e indicações destes. A partir do séc. XVIII, com o desenvolvimento tecnológico e o aumento da população, foi imperativo aumentar a produção, para responder às suas carências. Os artesãos começaram a ter dificuldade em responder às necessidades do mercado, surgindo assim a produção em série. Logo a qualidade começou a ser associada à produção industrial para impedir que produtos defeituosos chegassem às mãos dos clientes. Nesta época a qualidade estava relacionado com as características físicas do produto e com a sua funcionalidade, a verificação da qualidade ficava muitas vezes nas mãos dos consumidores.

Após a segunda guerra mundial, existiu um grande crescimento económico e tecnológico, diversos países necessitavam de se reerguer e colocar as suas empresas a funcionar em pleno, surgindo assim a nível mundial uma grande preocupação com a gestão da qualidade. Esta deixou de ser encarada como um aspeto da responsabilidade de um único departamento, mas passou a ser considerada como uma preocupação de toda a empresa. O período pós guerra foi propício para que diversas empresas a nível mundial passassem a dar maior valor ao planeamento estratégico e à qualidade dos produtos.

Em 1947, vinte e cinco países, criaram, na Suíça, o organismo não-governamental International Standard Organization (ISO), este organismo tem como finalidades a publicação de normas em todos os domínios, com exceção dos sectores elétrico e da eletrónica, promovendo o desenvolvimento da normalização no mundo. Com o intuito de facilitar o comércio internacional, a ISO; começou por elaborar normas sistémicas para a qualidade, que se designam por “Série ISO 9000, Normas para a Gestão e Garantia da Qualidade”. Estas normas tinham a intenção de facilitar uma vantagem competitiva às empresas através da qualidade, tendo como principais finalidades: conduzir à satisfação de clientes e providenciar uma base para a melhoria contínua do sistema implementado. A primeira versão da norma ISO 9000 surgiu em 1987, tendo como finalidade ser a base para a conceção, implementação, avaliação e certificação dos sistemas de gestão de qualidade. A partir de 2000, a ênfase da qualidade passa a estar orientada em torno do cliente seja através do conhecimento das suas necessidades, expectativas, da eficácia dos processos de produção ou da forma como a organização garante os níveis de competitividade no mercado.

Com o aparecimento do Mercado Único Europeu, o papel da normalização assume um papel imprescindível para se atingir o objetivo da livre circulação de bens e a segurança da sua utilização no espaço económico europeu. Estas normas da qualidade apresentam uma aplicabilidade em diferentes tipos de empresas industriais, de serviços, governamentais e do sector de formação e ensino.

No final dos anos oitenta foram desenvolvidos na Europa e nos EUA modelos de excelência empresarial (Malcom Baldrige Award e EFQM Excellence Award, respetivamente), que foram utilizados como instrumentos de melhoria da qualidade e da gestão das organizações.

Hoje em dia e como afirmam Lopes e Saraiva (2009) a qualidade está associada à excelência de um produto ou serviço. Atualmente a qualidade é um fator decisivo, é um dos pilares fundamentais nas organizações de sucesso e tem como finalidade a melhoria contínua, potenciar a aprendizagem e o conhecimento, o que poderá conduzir a um sucesso sustentado de uma organização.

1.2 Qualidade dos serviços

Definir serviços não é algo simples, uma vez que existem inúmeras definições. Para Kotler (1998) “serviço é qualquer ato ou desempenho que uma parte pode oferecer a outra, essencialmente intangível, não resultando na propriedade de coisa alguma e podendo a sua produção estar, ou não, ligada à existência de um produto físico” Já para Grönroos (2008) “um serviço é uma atividade, ou uma série de atividades, de natureza mais ou menos intangível que, habitualmente, embora não necessariamente se desenvolvem ao nível da interação entre clientes e sistemas de recursos humanos ou materiais, do prestador de serviços, no sentido de encontrarem soluções para os problemas.”

Um dos pioneiros da qualidade dos serviços foi Grönroos que desenvolveu um modelo em que era possível efetuar a medição da qualidade dos serviços, este conceito pretende medir se as expectativas geradas em redor de determinado serviço correspondem à realidade. Este modelo tinha como finalidade avaliar o que seria para os consumidores um serviço, uma vez que de acordo com Grönroos (1983) os bens têm características físicas que podem ser percebidas e avaliadas. O modelo desenvolvido por Christian Grönroos foi concebido de forma a descrever como é que os clientes percebem as características de um serviço. Este modelo estabelece duas formas de qualidade: a qualidade técnica e a qualidade funcional. A qualidade técnica está de uma forma geral relacionada com a produção, ou seja com a componente técnica e prática dos serviços. A qualidade funcional está relacionada com a forma como o serviço é prestado, tendo um carácter mais subjetivo e por isso mais difícil de avaliar. Grönroos (2003) dá grande importância à dimensão funcional, pois crê que o consumidor não está apenas interessado no que recebe, mas também no processo em si.

De acordo com Lopes (2008) o modelo de Garvin, em 1984, surge como alternativa ao modelo apresentado por Grönroos. Este identificou cinco categorias diferentes, para definir qualidade: o transcendental, o produto, a produção, o cliente e o valor. Garvin, citado por Sousa (2007) sistematiza, ainda, a divisão da qualidade em oito diferentes dimensões ou categorias: desempenho, características, confiança, conformidade, durabilidade, atendimento, imagem e qualidade percebida. Ainda que se considere essas dimensões como “estanques e distintas”, reconhece-se que, em muitas situações, elas estão intimamente relacionadas.

Na segunda metade da década de oitenta, de acordo com Lopes (2008), Parasuraman, Zeithalm e Berry estabeleceram a diferença entre satisfação e qualidade

do serviço, apesar de admitirem que existe uma relação entre estes dois conceitos, consideram que estes devem ser estudados de forma diferente.

O modelo de Parasuraman, Zeithalm e Berry assenta na teoria da desconfirmação das expectativas do cliente, em que a qualidade percebida do serviço é o resultado da comparação das perceções, com as expectativas dos clientes. Quando o desempenho for superior às expetativas, tem-se uma desconfirmação positiva; quando o desempenho for inferior às expetativas, tem-se uma desconfirmação negativa e quando o desempenho for equivalente às expectativas, tem-se uma confirmação.

De acordo com Lopes (2008), Parasuraman et al em 1985, propõem um modelo de medição da qualidade, habitualmente designado por “ Gap Model”. Este modelo almeja avaliar as diferenças entre as expectativas do cliente em relação ao serviço e a percepção do desempenho, estas diferenças são avaliadas de acordo com cinco intervalos. O primeiro intervalo ou Gap 1, consubstancia-se na diferença existente entre as expetativas do cliente e as perceções do gestor. Significa que geralmente a percepção do gestor, não coincide com aquilo que o cliente pretende.

O Gap 2 ou segundo intervalo, estabelece a percepção dos gestores face às expetativas dos consumidores, ou seja que os gestores identificam as expectativas dos clientes mas não as conseguem transformar em qualidade de serviços.

O terceiro intervalo ou Gap 3 exprime a diferença entre a especificação do serviço e o serviço efetivamente prestado. Por outras palavras, a discrepância entre os padrões e especificações da empresa e o que é realmente fornecido.

O Gap 4 ou quarto intervalo expressa a dissensão entre o que é comunicado ao cliente e o que lhe é realmente cedido, ou seja a diferença entre a percepção do cliente sobre o serviço recebido e a informação que recebe do que deveriam ser esses serviços.

O último intervalo apresentado por Parasuraman et al exprime a diferença entre a expetativa do cliente e a percepção do mesmo. Por outras palavras, é a diferença entre as expetativas dos clientes a respeito de um serviço e os resultados alcançados.

Para conseguirem avaliar os intervalos propostos, Parasuraman et al, como afirma Lopes (2008), apontam dez critérios que atuam sobre a qualidade de serviço: **confiança**, indica que a empresa honra e cumpre as suas promessa, **competência**, significa que a empresa tem os recursos necessários para realizar e efetuar os serviços,

prontidão de resposta, diz respeito à capacidade dos empregados responderem rapidamente perante as solicitações do cliente, **acessibilidade**, consiste na possibilidade do cliente aceder rapidamente a um produto da forma como mais lhe convier, **segurança**, indica que o cliente não incorre em qualquer tipo de risco, **cortesia**, é a capacidade de se criar com o cliente e o fornecedor do serviço um clima de cordialidade, **comunicação**, significa informar e dialogar com regularidade com os clientes e ter a capacidade de comunicar com diferentes tipos de clientes, para que todos percebam a informação fornecida e simultaneamente também sejam percebidos, **credibilidade**, traduz-se na capacidade da empresa em atender os interesses e objetivos dos clientes, gerando um clima de confiança e honestidade, **aspectos tangíveis**, diz respeito às demonstrações de evidências físicas dos serviços e à **compreensão e conhecimento do cliente**, a empresa deve esforçar-se por saber e compreender quais são as necessidades do cliente, dando-lhe uma atenção individualizada de acordo com estas. Parasuraman et al, para testarem o seu modelo de qualidade, elaboraram um instrumento chamado a escala de SERVQUAL.

O modelo SERVQUAL apresenta as 5 dimensões da qualidade de serviços enunciadas a seguir:

- **Confiabilidade**: consiste na capacidade de realizar um serviço prometido de forma confiável e precisa. Segundo Zeithalm e Bitner (2003), a confiabilidade abrange a habilidade de entregar o serviço que foi prometido.
- **Segurança**: Capacidade em transmitir confiança e segurança. Esta dimensão abrange o conhecimento dos funcionários e a simpatia, bem como a habilidade da empresa e de seus funcionários para inspirar credibilidade e confiança.
- **Empatia**: Disponibilizar a cada cliente atenção e cuidados individualizados. A “Empatia”, para Zeithalm e Bitner (Ibidem), é a atenção que é dedicada a cada cliente de forma individualizada e personalizada. O âmago da empatia reside na ideia de que os clientes da empresa são inigualáveis e, portanto, precisam de um atendimento personalizado, de acordo com as necessidades de cada um.

- **Aspetos tangíveis:** São as instalações, como móveis, salas, formulários, aparência física dos empregados, roupas e uniformes, equipamentos e disposição física. Para Zeithalm e Bitner (Ibidem), os aspetos “Tangíveis” compreendem a aparência das instalações físicas, do equipamento, dos funcionários e dos materiais de comunicação. Tudo isso proporciona representações físicas da imagem dos serviços, a qual será usada pelos clientes, em especial por novos clientes, para avaliar a qualidade.
- **Prontidão de resposta:** É a aptidão para entender os problemas e dificuldades dos clientes e responder de uma forma positiva e eficaz. Para Zeithalm e Bitner (2003), o consumidor deve ser o ponto de referência para que esta dimensão favoreça a empresa, assim a prestação de serviços deve ser norteada a partir do ponto de vista do cliente.

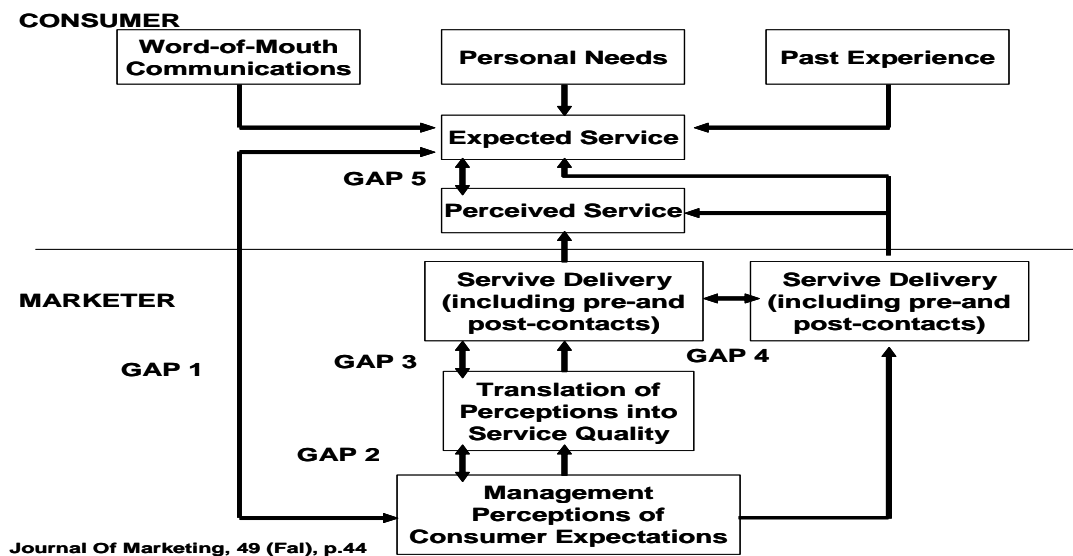


Figura 1 Modelo de qualidade de serviço, Parasuraman, Zeithalm and Berry (1985)

Este instrumento permite avaliar a qualidade de serviços, tendo por base as percepções e as expectativas dos clientes. O SERVQUAL é um questionário de 44 questões de resposta fechada, divididas em duas partes, umas relativas às expectativas e outra às percepções. A escala de SERVQUAL consiste num questionário elaborado em duas secções: uma secção correspondente às expectativas, com 22 afirmações que

procuram delinear as expetativas gerais do utente em relação ao serviço em estudo, e outra secção que procura medir a percepção do cliente sobre o serviço prestado pela empresa ou organização que está sendo avaliada.

De acordo com os autores do questionário, este deve ser aplicado aos inquiridos em dois momentos diferentes, ou seja, entregar a primeira parte do questionário que diz respeito às expetativas dos utentes, e só posteriormente entregar a segunda parte, a que diz respeito às percepções. Isto para que seja mais fácil aos utentes diferenciar entre as reais expetativas e percepções do serviço. O questionário é respondido pelos clientes, utilizando a escala de Likert que posteriormente é analisado de acordo com múltiplas aplicações estatísticas.

1.3 Qualidade Percebida

A qualidade percebida é de acordo com Zeithalm *et al*, citado por Marchetti e Prado (2001) o juízo que os clientes ou consumidores efetuam sobre a superioridade ou excelência global de um serviço. Pode ser entendida como uma relação entre as expetativas e o desempenho de um serviço e é obtida quando a qualidade adquirida corresponde às expetativas criadas pelo cliente relativamente a determinado produto. Se as expetativas criadas não forem realistas e objetivas teremos uma qualidade percebida baixa. A qualidade percebida é boa sempre que a qualidade experimentada está de acordo com as expetativas criadas pelos clientes ou seja está de acordo com a qualidade esperada.

A qualidade esperada sobre um determinado produto está relacionada com diversos fatores, a saber: imagem da empresa, local, marketing, necessidades e valores do cliente. A qualidade percebida relativamente a uma empresa ou serviço pode ser lesada pelo facto de nos meios de comunicação sociais se efetuarem muitas promessas e a empresa não as conseguir cumprir. As expetativas que o cliente desenvolve são decisivas relativamente às suas percepções de qualidade, quanto maiores forem as promessas feitas relativamente a um determinado produto maior serão as expetativas geradas. Sempre que não existir um equilíbrio entre as expetativas e a experiência, a qualidade percebida será baixa. No entanto, se as promessas efetuadas forem baixas, os clientes não ficam insatisfeitos com a qualidade que recebem, uma vez que não tinham expetativas elevadas.

Pode-se afirmar que a qualidade percebida está relacionada com a qualidade técnica e funcional e ainda, com a diferença existente entre a qualidade esperada e a obtida e que a qualidade percebida de serviços é um antecedente à satisfação do cliente.

A qualidade técnica é o que o cliente recebe nas suas interações com a empresa. A forma como decorrem estas interações influencia a percepção de serviço. A qualidade funcional está relacionada com a forma a como o cliente recebe o serviço, ou seja a maneira como a qualidade técnica chega ao cliente

1.5 Satisfação do consumidor.

A palavra satisfação deriva do latim e significa de acordo com alguns dicionários, alegria, prazer e contentamento. É um sentimento que se produz ao verificar que as nossas necessidades e objetivos estão a ser concretizadas.

Atualmente é consensual em todos os organismos públicos ou privados que a satisfação do consumidor é prioritária e é um dos objetivos centrais das organizações. A satisfação do consumidor serve muitas vezes de barómetro para avaliar o desempenho global das organizações, independentemente se estas têm como objetivo proporcionar lucro ou não. O mercado é cada vez mais rigoroso, a concorrência é maior, os consumidores são mais informados e exigentes, sendo a avaliação permanente da satisfação uma forma de as organizações melhorarem o seu desempenho num mercado cada vez mais exigente.

Quando o conceito satisfação foi aliado à qualidade de serviços estava relacionado, de acordo com alguns autores, à emoção, prazer e felicidade. Presentemente, a maioria dos gestores acredita que clientes satisfeitos significam melhores resultados e consideram ainda que a satisfação do cliente é a melhor estratégia de marketing a utilizar, no entanto a noção de satisfação ainda não está bem definida, sendo por vezes interpretada de forma diferente.

Uma das primeiras referências à satisfação é apresentada por Izar, nos anos setenta, de acordo com Lopes (2008) na teoria das emoções, outros investigadores interpretaram este conceito como uma emoção, associando-a a prazer e felicidade.

Como afirma Lopes (Ibidem), Oliver e outros defendiam que há uma sucessiva relação entre satisfação e insatisfação. Para este autor, a satisfação está relacionada com

tranquilidade, contentamento e prazer. Por sua vez insatisfação está associada a aborrecimento, tédio, discussão e fúria.

Outra corrente de investigadores relaciona o conceito de satisfação com a experiência que ocorre com o consumidor quando este consome ou usufrui do produto, aliando assim este conceito a prazer e gozo.

Em 1977 Hunt considera, de acordo com Lopes (Ibidem), que a satisfação é mais objetiva que uma emoção, afirma que a noção de satisfação está relacionada com a análise dos resultados práticos e com as experiências que se associam às compras. Paralelamente, nas escolas, pode afirmar-se que quando os alunos terminam os seus percursos escolares e ingressam no mundo do trabalho, ficam satisfeitos uma vez que atingiram os seus objetivos e são recompensados pelo seu esforço e empenho. Neste caso a satisfação está relacionada com algo palpável e concreto, um emprego, não estando apenas associada ao conceito de gozo e prazer.

Numa linha de pensamento mais cognitiva, de acordo com Lopes (Ibidem), Fournier e Mick, afirmam que a satisfação é um processo ativo que tem uma componente social, tal como o afeto e o raciocínio e está também relacionado com fatores de causalidade. De acordo com esta perspetiva, a satisfação dos alunos que frequentam os percursos escolares alternativos está relacionada não só com a sua perceção de qualidade mas também com a perceção de qualidade que os seus colegas, pais e professores têm destes cursos.

As escolas que aspiram responder às necessidades impostas pela sociedade atual e do mercado devem desenvolver satisfação nos seus clientes, no entanto esta tarefa nem sempre é simples. Avaliar o grau de satisfação é algo complexo, que segundo Kotler e Fox (1994) pode ser aferido de acordo com a teoria de expectativas - desempenho e com a teoria da dissonância cognitiva.

A teoria de expectativas e desempenho afirma que se um produto atende às expectativas do cliente este fica satisfeito, significa então que se os percursos escolares alternativos ministrados nas escolas portuguesas corresponderem as expectativas dos diferentes atores sociais estes ficarão satisfeitos.

Os diferentes atores sociais escolares podem ficar muito satisfeitos se as suas expectativas relativamente a estes percursos forem superadas. Pelo contrário se alunos,

professores, encarregados de educação se sentirem defraudados com estes cursos, se as expectativas criadas não forem cumpridas, estes certamente ficarão insatisfeitos.

De acordo Kotler e Fox (1994), a teoria da dissonância cognitiva, aponta para o facto de surgir algum desconforto nos clientes após efetuarem uma compra, em que é difícil efetuar escolhas e avaliar as vantagens e desvantagens das suas opções. Os alunos que se inscrevem num dos cursos dos percursos escolares alternativos, disponíveis nas escolas portuguesas, poderão ter algumas dúvidas sobre a opção tomada, assim poderão tentar reduzir este desconforto descobrindo e aproveitando o que de melhor estes cursos têm para lhes oferecer.

As escolas que efetuarem uma apresentação pouco realística dos seus percursos escolares alternativos, enaltecendo os seus atributos e qualidades, estarão provavelmente a desenvolver possíveis focos de insatisfação, uma vez que os diferentes atores terão expectativas muito elevadas. Por sua vez, as escolas que apresentarem com veracidade estes cursos, sem engrandecer as suas qualidades, poderão criar altos níveis de satisfação, uma vez que as expectativas dos clientes serão superadas.

1.7 Relação entre satisfação e serviço de qualidade

Para determinar satisfação são muito importantes as expectativas geradas em torno de um produto ou serviço, ou seja, o que os consumidores acreditam que irão receber ao adquirirem-no. Por outro lado a qualidade de serviço percebida resulta da comparação entre o desempenho do serviço e a expectativa gerada em redor deste. Assim, um cliente pode ficar satisfeito com um serviço de baixa qualidade, quando o desempenho percebido superar o que ela antevia.

Como refere Oliver, de acordo com Lopes (2008), a qualidade de serviço está relacionada com a avaliação do serviço em relação às cinco dimensões do SERVQUAL, enquanto a satisfação pode associar-se a qualquer dimensão, relativa ou não à qualidade, por exemplo, o preço. Além disso, segundo o autor, as expectativas de qualidade baseiam-se em ideais ou perceções de excelência e não requerem necessariamente uma experiência com a utilização de um serviço. A satisfação, por outro lado, baseia-se na experiência. Quando o consumidor faz uma compra tem uma expectativa relativamente à qualidade de serviço, sendo essa formada por experiências prévias, recomendações pessoais ou por publicidade. Após a compra ou o consumo do serviço, o cliente pode

comparar a qualidade real com a esperada. É nesse momento que pode ser percebida a diferença entre o desempenho real do fornecedor e a expectativa do consumidor.

No que concerne às diferenças entre os conceitos de qualidade e satisfação de clientes, Anderson, Fornell e Lehmann, de acordo com Lopes (2008) afirmam que o cliente precisa da experiência de consumo, ou de utilização, para determinar o seu grau de satisfação em relação ao serviço, ao passo que não necessitam dela para determinar sua qualidade. Ainda de acordo com Lopes (Ibidem), Dabholkar em 1995, afiança que para diversos autores a qualidade consiste num constructo simples, que abrange a dimensão cognitiva, enquanto a satisfação trata-se de um conceito mais complexo, que abrange componentes cognitivas e afetivas.

Oliver, em 1997, aponta algumas diferenças entre qualidade e satisfação, sendo que uma das primeiras é diz respeito à dependência da experiência. Enquanto na satisfação ela é solicitada, ou seja, só se pode ter a noção de satisfação através da experimentação do produto ou serviço; no caso da qualidade, ela não depende necessariamente da experiência do consumidor. É possível ter uma noção da qualidade de um produto ou serviço sem tê-lo experimentado.

Outra dissemelhança importante entre a qualidade e a satisfação diz respeito às dimensões. Na qualidade, as dimensões analisadas estão relacionadas com produto ou serviço, enquanto, na satisfação, as dimensões são mais abrangentes, extrapolando os limites do produto ou serviço. Assim sendo, a satisfação compreende aspetos que ultrapassam a esfera organizacional, sobre os quais muitas vezes não se tem qualquer controle.

Segundo Oliver, Zeithalm e Bitner (2000), satisfação é o resultado da percepção de qualidade de serviço e produto, do preço, de fatores pessoais e situacionais. Assim, o que mais satisfaz os clientes em relação a um produto/serviço é a percepção da qualidade. As percepções dos clientes, independentemente de serem ou não subjetivas, são a realidade do mercado com o qual a empresa deve lidar.

1.8 Resenha histórica do ensino em Portugal desde o início do séc. XX

Após a queda da Monarquia e com a implementação da República, o ensino infantil primário em Portugal, foi reestruturado em 1911 com a publicação do decreto de vinte e nove de Março. Este decreto determinava que o ensino primário passasse a

contemplar três graus: elementar, complementar e superior, pretendia-se nesta época instituir uma escola primária por cada freguesia, para se tentar abarcar toda a população infantil. Com a publicação do decreto referido anteriormente foram também implementados cursos noturnos, com a finalidade de reduzir as taxas de analfabetismo existente.

Neste período, devido à recente implementação da República viviam-se tempos agitados a nível político e económico, o que originou pouca adesão a esta medida política. Para tentar combater o absentismo escolar e motivar a ida das crianças à escola, o governo publicou em vinte e três de Setembro o Decreto nº 4847/18, que promovia a construção de cantinas nas escolas para alimentar os alunos mais carenciados.

Com a alteração do regime político em 1926, surgiram algumas alterações no desenvolvimento da escolaridade obrigatória, uma vez que este regime político entendia que à escola competia apenas ensinar a saber ler, escrever e contar. Assim, com base nesta ideologia o ensino primário obrigatório reduziu de cinco para três anos.

Apesar de o país continuar a viver alguma instabilidade política e económica, as medidas implementadas na área da educação conseguiram reduzir a taxa de analfabetismo em cerca de 7,3% de acordo com Mendonça e Carneiro (2009).

A constituição de 1933 veio desvincular o estado da sua função de garantir a escolaridade básica obrigatória, tal como se pode verificar no art.42º “ a educação e a instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos de ensino oficiais ou particulares em cooperação com ela” e no art.º 43º “ o ensino primário elementar é obrigatório, podendo fazer-se no lar doméstico, em escolas particulares ou oficiais”. O estado apontava como objetivos fundamentais da escola formar cidadãos ordeiros, cristãos e conformados.

A Lei nº1969/38 de 20 de Maio estabelece novas bases na reforma do ensino primário, passando este a incluir dois graus. O grau elementar destinado aos jovens dos sete aos doze anos e o grau complementar para os jovens dos dez aos dezasseis anos que pretendiam prosseguir estudos.

No ano de 1942 deu-se uma reestruturação na formação de professores, diminuído de três para dois anos e também durante este período de acordo com Mendonça e Carneiro (2009) a taxa de analfabetismo desceu 8,4%.

Com o objetivo de reduzir o analfabetismo, em 1952, foi criado o Plano Nacional de Educação Popular, que era dirigido a jovens, analfabetos, dos catorze aos trinta e cinco anos de idade. Este plano era inovador, ambicioso e tinha como meta reduzir o número de analfabetos no país.

Em 1956, a escolaridade obrigatória passou a ser de quatro classes para os cidadãos do sexo masculino e em 1960, com o Decreto-lei nº42994 de vinte oito de Maio, passou a ser obrigatória para o sexo feminino.

O Decreto-Lei nº45810/64 de 9 de Julho é um marco importante para a implementação da escolaridade obrigatória, uma vez que pela primeira vez se instaura o seu alargamento para seis anos.

Numa tentativa de continuara a diminuir as taxas de analfabetismo e abandono escolar o governo criou um programa educativo denominado telescola, que tinha como principal finalidade a educação de adultos. Através do Decreto-Lei nº 48275/68 de 14 de Março, surge o serviço de formação profissional que tem como objetivo qualificar profissionalmente adultos e responder às novas necessidades do mundo laboral. Posteriormente e de acordo com Mendonça e Carneiro (2009) foram permitidas a frequência universitária a adultos com mais de vinte e cinco anos que não possuíssem a escolaridade obrigatória.

A partir de 1970, Veiga Simão tenta promover alguma inovação no ensino em Portugal e é publicada a Lei nº5/73, também conhecida como a reforma de Veiga Simão. Esta reforma pretendia efetuar entre outras medidas o alargamento da escolaridade obrigatória para oito anos, aumentar a igualdade de oportunidades, “acredito na democratização do ensino como uma igualdade de oportunidades do pobre e do rico”. (Simão citado por Teodoro, 2001, p.265)

A Lei nº5/73, de 25 de Julho, estabelecia também que o ensino secundário tinha as seguintes finalidades, entre outras: “ (...) preparar o ingresso nos diversos cursos superiores ou a inserção em futura atividade profissional”. Neste ano foram ainda implementados os cursos de educação básica de adultos através do Decreto-Lei 489/73 de 2 de Outubro. Este decreto tinha como finalidades reduzir não só os níveis de analfabetismo mas também desenvolver competências profissionais e culturais nos adultos.

A Revolução de Abril, em 1974, acabou em certa medida, por se transformar num entrave às reformas educativas criadas por Veiga Simão e pela sua equipa, pelo facto de o sistema de ensino se encontrar num momento de renovação e numa fase inicial de implementação.

Até esta data, o ensino técnico profissional tinha no nosso País um papel preponderante, uma vez que eram as escolas industriais e comerciais que formavam, nos mais diferentes sectores, técnicos especializados. Sendo nesta época, a escola, a maior fornecedora de mão-de-obra especializada.

Após o vinte cinco de Abril, vários sectores da sociedade portuguesa começaram a considerar que a distinção entre ensino liceal e industrial era inadequada e discriminatória, procedendo-se assim à uniformização do ensino em Portugal.

Em 1976, foi publicada a Constituição da República Portuguesa que consagra a todos os portugueses o direito à educação. Nesta altura a escolaridade estabelece a unificação do curso geral até ao nono ano, assim os alunos deixavam de fazer as suas opções vocacionais no final do sexto ano e passavam a fazê-las no nono ano.

A unificação do ensino técnico e liceal foi inteiramente alcançada no ano 1978, passando a chamar-se de ensino secundário. A estrutura curricular do ensino secundário encontrava-se dividida em três troncos, sendo um tronco comum de “formação geral”, um de “formação específica” e outro de “formação vocacional. Foram implementados os cursos complementares que permitiam a entrada na vida ativa e o prosseguimento de estudos.

No decorrer de 1983 e após ter sido criado em 1980 um grupo de trabalho para o lançamento do ensino recorrente, surgem três cursos de carácter experimental que funcionavam no local de trabalho. Estes cursos tinham a duração de um ano e davam equivalência ao sexto ano de escolaridade. Os alunos que frequentavam estes cursos tinham uma avaliação qualitativa e uma integração profissional na empresa em que decorria o curso. Surge ainda nesta época a possibilidade de se efetuar o terceiro ciclo por unidades capitalizáveis e no segundo ciclo os currículos alternativos.

Em 1984, surge a implementação de um sistema de aprendizagem, destinado aos jovens entre os catorze e quinze anos, que autoriza uma dupla certificação.

Em 1986 é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que para além dos princípios gerais estipulava a gratuidade do Ensino Básico, com a duração de nove anos. Esta lei promove também a formação profissional na educação de adultos, favorece a evolução do ensino recorrente e da educação extraescolar e permite a flexibilização dos currículos e a sua adaptação aos alunos.

Apesar de todas as reformas no ensino, o abandono escolar e o insucesso não paravam de aumentar, assim para tentar combater estes problemas surgem no nosso sistema de ensino, em 1988, os currículos alternativos. A publicação da portaria 243/88, veio permitir à então Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa autorizar, no âmbito do ensino recorrente, a criação de currículos alternativos para grupos específicos de população que continuavam abandonar a escola sem concluir a escolaridade obrigatória e sem terem qualquer especialização que lhes permitisse integrar o mundo do trabalho.

Em 1989 são implementadas, sob a responsabilidade do ministério da educação, as escolas profissionais. Os cursos desenvolvidos nestas escolas permitiam aos jovens que as frequentavam adquirirem uma formação geral e profissional, facultando-lhes a equivalência ao décimo segundo ano.

O facto de muitos jovens no início da década de noventa continuarem a abandonar a escola sem cumprirem a escolaridade obrigatória, fazia com que os jovens portugueses continuassem a possuir poucas qualificações para integrar o mundo do trabalho. Para tentar colmatar esta situação foram criados os cursos de pré-aprendizagem, em parceria com a Direcção Geral de Extensão Educativa e o Instituto de Emprego e Formação Profissional. Estes cursos possibilitavam aos alunos adquirirem competências profissionais e simultaneamente a escolaridade obrigatória, que na altura correspondia a seis anos.

O Programa de Desenvolvimento para Portugal (PRODEP I), pretende que se faculte aos adultos a obtenção da escolaridade obrigatória e uma formação profissional de nível I. Apesar de todas as medidas já implementadas as taxas de desenvolvimento em Portugal, em pleno século XXI, continuam elevadas. Assim surge o PRODEP III, que estabelece como prioridades promover a aprendizagem ao longo da vida, aumentar a qualificação e diversificar a formação inicial dos jovens situados na faixa etária dos quinze aos dezoito anos.

Atualmente a escolaridade obrigatória passou a ser doze anos, tendo como objetivo generalizar o nível de ensino secundário enquanto referencial mínimo de qualificação. No entanto continua-se a verificar que os alunos revelam insucesso e abandono escolar e que à saída do ensino secundário não desenvolveram competências necessárias para enfrentar o mundo do trabalho. No sentido de resolver e minimizar este problema foram implementados nas escolas públicas outros percursos escolares alternativos, com caminhos e aprendizagens alternativas em todos os níveis de ensino e com componentes de formação para todas as idades que se mantêm numa perspetiva de escola integradora, escola pública para todos, face às novas realidades do país.

1.9 Cursos Profissionais

Estes cursos surgem nas escolas públicas em Portugal aquando a publicação do Decreto - Lei 74/2004 e da portaria nº 550-C/2004. Os cursos profissionais permitem uma dupla certificação ao nível do ensino secundário.

As aprendizagens realizadas nestes cursos valorizam o desenvolvimento de competências pessoais para o exercício de uma profissão e consequente inserção no mundo laboral.

Os cursos profissionais podem ser frequentados por jovens que concluíram o nono de escolaridade, que desejem uma vertente mais prática da escola e uma ligação ao mundo do trabalho. Estão organizados por módulos, o que permite uma maior flexibilidade e respeito pelos ritmos individuais de aprendizagem.

A conclusão destes cursos permite obter um diploma de certificação do ensino secundário e um certificado de qualificação profissional de nível 3. Estes cursos permitem que qualquer indivíduo prossiga estudos a nível do ensino superior.

1.10 Cursos de Educação e Formação de Jovens

Os Cursos de Educação e Formação surgiram nas escolas públicas com a publicação do despacho nº 453/2004 e são uma oportunidade para muitos jovens

poderem concluir a escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos seus interesses ou para obterem uma entrada qualificada no mundo do trabalho.

Tendo em vista a diminuição das taxas de insucesso escolar, a escola propõe uma via de ensino adequada ao perfil de um determinado aluno, que no ensino regular dificilmente adquiriria as competências básicas previstas na Lei de Bases do Sistema de Ensino. A indicação dos alunos que devem frequentar estes cursos é da responsabilidade dos Serviços de Psicologia e Orientação, dos Diretores de Turma e dos Diretores dos Agrupamentos. A estrutura curricular dos Cursos de Educação e Formação têm uma forte incidência na formação profissionalizante, tendo em linha de conta a área de formação de cada curso. Porém, independentemente das várias áreas de formação possíveis, a estrutura curricular encontra-se dividida nas seguintes componentes: componente de formação sociocultural, componente de formação científica, componente de formação tecnológica e componente de formação em contexto do trabalho.

Estes cursos destinam-se a jovens, com idades superior a quinze anos, em risco de abandono escolar, ou que já abandonaram o ensino regular. Podem ser detentores de habilitações escolares que variam entre o sexto ano de escolaridade, ou inferior e o ensino secundário. A conclusão de um Curso de Educação e Formação, com total aproveitamento, confere uma certificação escolar equivalente ao sexto, nono ou décimo segundo ano de escolaridade ou ainda um certificado de competências escolares e uma qualificação profissional de nível 1, 2 ou 3.

1.11 Cursos de Educação e Formação de Adultos

Estes cursos são uma oferta de educação e formação para adultos que pretendam elevar as suas qualificações. Os Cursos Educação e Formação de Adultos obedecem aos referenciais de formação constantes do Catálogo Nacional de Qualificações. Estão agrupados por áreas de formação, de acordo com a Classificação Nacional das áreas de Educação e Formação e desenvolvem-se segundo percursos de dupla certificação, ou seja dão uma equivalência escolar e certificação profissional.

A educação e formação de adultos tem como prioridade de intervenção o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, “processo que permite reconhecer, validar e certificar as competências adquiridas pelos adultos ao longo do seu percurso

pessoal e profissional e as ofertas de formação de dupla certificação - escolar e profissional ou ofertas modulares de curta duração (cursos EFA e formações modulares), quer ao nível básico quer ao nível secundário” (DGIDC). O RVCC permite que um adulto, com idade igual ou superior a 18 anos e habilitações escolares inferiores ao 4.º, 6.º, 9.º ou 12.º ano, possa ver reconhecidas, validadas e certificadas competências que adquiriu ao longo da vida, por via formal e não-formal, com equivalência aos referidos anos.

Estas ofertas formativas são facultadas nos estabelecimentos de ensino públicos e privados, centros de formação profissional, associações, sindicatos, autarquias, empresas ou associações empresariais. Os estabelecimentos de ensino podem ainda facultar, em horário pós-laboral, Cursos de Ensino Recorrente por módulos capitalizáveis a que correspondem certificações de nível secundário. O ensino recorrente de adultos possibilita conciliar a frequência de estudos com uma atividade profissional e destinam-se a quem, tendo concluído o 9º ano, pretenda obter uma formação ao nível secundário. Estes cursos concedem um diploma de conclusão do ensino secundário, com possibilidade de os alunos prosseguirem estudos.

De acordo com o GEPE³, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, o número de estudantes em Portugal aumentou de 1 670 763 para 1 701 482 e diminuiu a taxa retenção e de desistência nos ensinos básico e secundário, respetivamente, de 10% para 7,7%, e de 24,6% para 20,6%. Para estes factos ocorrerem, contribuiu a diversificação e o aumento da oferta educativa e formativa no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, através do aumento do número de alunos matriculados nos cursos de educação e formação e nos cursos profissionais. Em relação ao 3º ciclo do ensino básico, sobressai a subida do número de alunos matriculados nos cursos de educação e formação de 25 925 no ano letivo 2006/2007 para 45 820 no ano letivo 2007/2008. Relativamente ao ensino secundário, o número de estudantes inscritos nos cursos profissionais de nível 3 aumentou para 70177 no ano letivo 2007/008, relativamente aos 47709 matriculados de 2006/2007.

1.12 Representações Sociais: Organização e formação das representações sociais.

As representações sociais podem ser entendidas como construções do senso comum, são um saber coletivo influenciado por vivências e experiências do dia-a-dia, por interação e articulação de diferentes saberes, culturas e conhecimentos.

³ Educação em Números - Portugal 2009, GEPE

O conceito de representação social foi reformulado na década de 60 do séc. XX por Moscovici e não tem uma definição fácil. As representações sociais encontram-se na junção da Sociologia e da Psicologia e surgem, para responder a questões relacionadas com a forma como os indivíduos e os grupos pensam, recebem e processam a informação. Este conceito, como diz Vala (2006), tem sido construído a partir da interrogação de teorias que ignoram os contextos sociais em que o Homem interage e o peso do pensamento dos indivíduos na constituição da sociedade.

Para Durkheim, de acordo com Moscovici (1961), as representações sociais criavam uma classe muito geral de fenómenos psíquicos e sociais que se denominavam como ciência, ideologia e mito. Demarcando o aspeto individual do aspeto social e paralelamente a versão preceptiva da versão intelectual do funcionamento coletivo.

O conceito de representação social poderá ter surgido em 1898 com Durkheim, que defendia uma separação completa entre representações individuais e grupais, sendo que estas se constituem como formas estáveis de compreensão coletiva, onde se incluem todos os tipos de conhecimento.

Serge Moscovici, em 1961, entendia que as representações sociais se relacionam mais com os fenómenos representativos da sociedade, como a distribuição desigual do poder e com os processos sociais provocados pelas diferenças na sociedade. Conferindo às representações sociais um sentido dinâmico devendo fazer do ser humano um ser pensante que compreenda o que o rodeia e que interroge a sua condição.

De acordo com Jodelet (1989), as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado com um objetivo prático e que contribuem para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

Todas as interações humanas que surjam entre duas pessoas ou entre dois grupos pressupõem representações. No entanto, só será representação social quando produz uma mudança interna e mental sobre as próprias pessoas e quando influencia o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade.

O objetivo das representações é, assim, tornar usual algo não usual de modo a que se produza uma mudança, em que se questione o que é habitual, “os universos consensuais” (Moscovici, 2003).

De acordo com Vala (2006), a representação “é sempre a representação de qualquer coisa”, pois expressa uma relação de um sujeito com um objeto. A representação não pode ser entendida como um reflexo do objeto, mas como um confronto mental que se constrói com base na interrogação e no diálogo com o objeto. As representações sociais, na aceção de Vala (Ibidem) relacionam-se com todas as interações humanas quer, sobrevenham do grupo, entre duas pessoas e envolvendo a utilização de três critérios: o carácter quantitativo, por ser compartilhada por um conjunto de indivíduos; o carácter genético, por ser produzido coletivamente, resultado do produto das interações e dos fenómenos de comunicação no interior de um grupo social e o carácter funcional, por estabelecer indicadores para comunicação e para as atitudes e contribuindo simultaneamente para a diferenciação das representações sociais.

No âmbito da diferenciação das representações sociais, Moscovici (2003) afirma que estas podem ser polémicas, hegemónicas e emancipadas. As representações sociais polémicas têm origem nos conflitos sociais, dentro de um grupo social, refletindo pontos de vista diferentes sobre o mesmo objeto.

As representações sociais hegemónicas são equivalentes ao conceito de representação coletiva apontado por Durkheim, são compartilhadas por todos os membros de um grupo. As representações sociais emancipadas espelham a colaboração entre grupos e resultam do intercâmbio de ideias e opiniões diferentes sobre um mesmo objeto.

De acordo com o autor referido anteriormente a construção das representações sociais assenta em dois processos: na objetivação e na ancoragem. Estes processos estão intrinsecamente ligados um ou outro e são modelados por fatores sociais.

O primeiro processo permite transformar ideias e conceções em imagens concretas, passando-se do abstrato para o concreto. O processo de objetivação abarca três fases. Na primeira, construção seletiva, as informações e as crenças acerca do objeto da representação sofrem um processo de seleção e descontextualização, em que apenas uma fração da informação disponível é guardada. Este método de seleção e reorganização dos elementos depende das normas, cultura e dos valores do grupo. A segunda etapa diz respeito à organização dos elementos. Por fim a naturalização, ou seja os conceitos tornam-se equivalentes à realidade e o abstrato torna-se concreto.

O segundo processo, ancoragem, permite a absorção das imagens elaboradas pela objetivação, sendo que estas se integram em categorias que o indivíduo tem de acordo com as suas experiências anteriores. A objetivação e a ancoragem funcionam como um todo no processo de formação das representações sociais.

A ancoragem e a objetivação são formas para lidar com a mente, a ancoragem mantém a mente em ação e a objetivação sendo mais ou menos direcionada para fora, retira daí conceitos e imagens para os juntar e repetir no mundo exterior.

As representações sociais surgem constantemente num café, na rua, na escola, no hospital e até na nossa casa. Ou seja desenvolvem-se e emergem ao longo do nosso dia-a-dia e podem ser entendidas como uma forma de construir conhecimentos, saberes e também de os transmitir. Permitem formar grupos e estabelecer ideologias.

As representações sociais são um saber elaborado de acordo com experiências, modos de vida, cultura e que justificam determinados comportamentos e atuações individuais ou de um grupo. As interações humanas que emergem entre dois indivíduos ou entre dois grupos subentendem representações. No entanto, só serão representações sociais quando produzem uma mudança interna e mental sobre os próprios indivíduos e quando influenciam o comportamento e atitudes do indivíduo participante de um grupo.

Andrade (1999) entende, que as representações sociais se manifestam na conduta e na forma como se manifestam e expressam ideias. Pensa ainda que estas se vão construídas durante as relações sociais, não de forma isolada, mas de acordo com diversas imagens, opiniões e ideias. É também importante salientar que as representações sociais permitem construir uma identidade social do grupo, pois numa mesma sociedade existem diferentes grupos que possuem representações diferentes acerca de uma mesma realidade, as representações sociais não são homogêneas dentro de uma sociedade. São também uma forma dos indivíduos explicarem e fundamentarem as suas opiniões e comportamentos.

1.13 Representações Sociais na Escola

A escola é uma instituição viva, complexa e plural, em constante evolução, com um vasto e riquíssimo passado que está ligada à história da humanidade. É uma organização onde os diferentes atores estão interligados e dependem uns dos outros e que se encontra repleta de tradições, símbolos e significados.

Pode-se afirmar que a escola é um prolongamento do lar, onde o aluno socializa com os outros e partilha o seu dia-a-dia. Sendo assim, a colaboração e a interação das famílias com a escola é imprescindível para ajudar a resolver muitos problemas escolares dos alunos que vão surgindo ao longo do seu percurso escolar.

A participação dos pais na vida da escola é essencial e fundamental, uma vez que as informações que os diferentes atores dispõem sobre a escola constituem um dos fatores mais importantes para a sua noção de representação de escola. Sendo assim, a representação da escola é influenciada pela qualidade das informações disponíveis que podem ser formadas pelas vivências/experiências do sujeito, ou pelas mensagens que lhe são transmitidas acerca do meio em que a escola se encontra inserida, o que lhe dará um significado ou um conteúdo para a representação.

As representações sociais na escola são representações da realidade, do quotidiano da escola e que vão sendo construídas pelos diferentes atores ao longo da sua vida. Nesta construção são elaboradas articulações entre o presente, o passado e o futuro o que permite a formação de concepções relativamente à escola.

As representações sociais da escola advêm de um processo de apreensão e construção da realidade, em que a escola é vista de acordo com a experiência pessoal de cada sujeito. Estando sempre relacionada com a forma como a escola foi vivida e interiorizada por cada indivíduo durante o seu processo de crescimento como pessoa. No entanto estas representações podem ser modificadas de acordo com novas experiências vividas e partilhadas com outros sujeitos ou grupos sociais. Assim e de acordo com esta perspetiva, pode-se afirmar que as representações sociais sobre a escola são subjetivas e ambíguas uma vez que estão relacionadas com a experiência pessoal de cada indivíduo.

Os sujeitos que tiveram vivências positivas, enriquecedoras e motivadoras com a escola irão construir representações sociais positivas desta instituição. Pelo contrário todos os que ligarem o seu percurso escolar a situações de insucesso, violência e ansiedade irão construir representações pouco positivas da escola.

A representação social da escola é influenciada pela qualidade das informações disponíveis que podem ser formadas pelas vivências/experiências do sujeito, ou pelas

mensagens que lhe são transmitidas acerca do meio em que a escola se encontra inserida, o que lhe dará um significado ou um conteúdo para a representação.

A escola, para alguns indivíduos será sempre um lugar harmonioso e seguro, onde se aprendem regras de cidadania e convivência social, um prolongamento da sua casa. Para outros um lugar onde se ministram conhecimentos, se formam e moldam os alunos de acordo com as regras da escola e para outros um lugar onde se desenvolvem novas competências, se formam cidadãos responsáveis e conscientes. Um lugar onde se realizam mudanças.

Moscovici (2003) afirma, que as representações sociais podem ser: hegemônicas, emancipadas e polêmicas. As representações sociais emancipadas refletem a diversidade ideológica e as múltiplas lógicas que coexistem em sociedades complexas, como é a sociedade industrializada ocidental. Refletem, ao mesmo tempo, atitudes de recusa e de inovação de grupos minoritários. Assim, e seguindo esta ordem de ideias, as representações são emancipadas quando refletem a colaboração entre pais de uma escola que embora pertencendo a diferentes grupos sociais têm representações idênticas sobre a escola.

As representações sociais polêmicas são concebidas no decurso de conflitos sociais, dentro de um grupo social, refletindo pontos de vista diferentes sobre a mesma situação. São polêmicas quando refletem pontos de vista diferentes sobre o mesmo objeto, onde se realça o contraste entre diferentes tipos de relações sociais e a forma como estes veem a escola.

As representações sociais hegemônicas são as que mais se aproximam do conceito de representações coletivas, pelo elevado grau de homogeneidade, permanência e consenso. Tendo neste caso os meios de comunicação social um papel importantíssimo, na construção da representação que possuímos da escola.

A escola abarca diversas representações sociais uma vez que esta engloba diversos atores sociais (pais, alunos, professores e auxiliares da ação educativa) e também é observada por diversos atores sociais que têm diferentes culturas, saberes e vivências.

1.14 As representações sociais no processo de escolha percurso escolar

O processo de escolha do percurso escolar será sempre orientado em função das representações sociais construídas pelos alunos e pelas suas famílias sobre os percursos escolares existentes nas escolas públicas. Este processo provoca determinados comportamentos, que se encontram “ancorados” a aspetos de índole geográfica, familiar, sociocultural, económica, ideológica, ou outra, que dirige a sua ação.

As representações sociais que as famílias e alunos têm sobre os cursos do ensino não regular e regular condicionam a escolha dos cursos. Esta escolha, ao encontrar-se na dependência direta de um conjunto de expectativas pode influenciar o percurso escolar dos alunos.

A tomada de decisões não é mais do que um processo de opção racional entre alternativas, tendo em vista objetivos bem definidos. Neste processo os alunos e as suas famílias devem verificar todas as alternativas possíveis e, escolher aquela que permite maximizar a ação face aos objetivos definidos. A tomada de decisão pode ser diferente de acordo com a forma como cada um se apropriou das informações que recolheu sobre estes percursos escolares.

Os processos de tomada de decisão estão dependentes das representações que o sujeito possui sobre um determinado objeto. A decisão de frequentar um curso de educação e formação ou um curso profissional resulta das representações sociais que os alunos e as suas famílias têm destes cursos. No entanto as representações sociais não são estáticas, ou seja, elas estão sujeitas a mudanças, normalmente resultantes de pressões sociais do exterior.

Os cursos de educação e formação e cursos profissionais são produtores de diferentes representações, posicionando professores, alunos, encarregados de educação e a sociedade face a um conjunto de múltiplas referências.

CAPITULO 2 -METODOLOGIA

A investigação estimula a construção do conhecimento, é uma atividade humana orientada para a busca da descrição, compreensão e explicação da realidade social, através de um plano de questionamento sistemático.

Esta investigação combina uma metodologia que associa uma abordagem qualitativa, que utiliza a riqueza e a diversidade dos contactos para obtenção das informações, respeitando os espaços e as características dos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994), com uma abordagem quantitativa, através da recolha de dados pela utilização de um questionário, posteriormente tratado estatisticamente.

2.1 Problema de investigação

Atualmente, o conceito de qualidade do ensino tem originado alguma celeuma na sociedade. A escola que temos necessita de aumentar a sua qualidade, porém há divergência quanto aos indicadores de qualidade, o que implica uma compreensão do papel da educação no processo de desenvolvimento do país. Se para alguns, seu papel é de formar cidadãos conscientes e participativos capazes de ajudar a transformar as estruturas da sociedade, para outros, a educação é concebida como a possibilidade do país desenvolver e crescer.

O interesse em avaliar a eficiência e a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem tem vindo a crescer nas últimas décadas ao nível do mundo ocidental, Portugal não é exceção. Este interesse pode-se entender/compreender não só com a contribuição positiva que o investimento em capital humano tem sobre o crescimento económico do país, pois este tipo de investimento melhora a produtividade, o que contribui de um modo decisivo para aumento da riqueza, favorecendo assim o bem-estar da população devido aos efeitos sociais benéficos que advêm da diminuição dos níveis de pobreza o que favorece a coexistência entre os cidadãos.

A falta de qualidade das aprendizagens, associada a elevados níveis de abandono e insucesso escolar, conduzem as sociedades a procurar efetivas soluções para esta problemática. Como resposta a estas pressões sociais, surgem outros percursos escolares, que não foram bem aceites não só no seio da comunidade escolar como

também por alguns sectores da sociedade, que critica e acusa de facilitismo a sua implementação nas escolas públicas.

Assim sendo, e enquadrado este estudo na área temática da qualidade, passa-se então a enunciar a problemática de investigação:

Quais as perceções de qualidade percebida por parte dos vários atores sociais escolares acerca dos percursos escolares alternativos disponíveis no ensino obrigatório em Portugal?

2.2 Objetivos e Hipóteses de Investigação

Deste modo, e para integrar as diferentes componentes que se pretende estudar, selecionaram-se dois objetivos considerados norteadores para a realização deste estudo e que se enunciam de seguida:

- Avaliar a qualidade percebida dos percursos escolares alternativos disponíveis no ensino obrigatório em Portugal nos principais atores sociais escolares.
- Identificar e caracterizar as perceções que os diferentes atores apresentam relativamente aos percursos escolares alternativos atualmente disponíveis no ensino obrigatório em Portugal.

Com vista ao cumprimento dos objetivos atrás referidos, colocaram-se as seguintes hipóteses nulas de investigação:

H0₁ As perceções de qualidade dos alunos do ensino regular são iguais às dos alunos do ensino não regular.

H0₂ Os professores gostam igualmente de lecionar os cursos do ensino regular e não regular.

H0₃ Existem condições materiais para os cursos do ensino não regular funcionarem nas escolas públicas.

2.3 Procedimento de recolha de dados e caracterização dos participantes

O universo deste estudo é constituído por indivíduos de ambos os sexos que frequentem os cursos do ensino regular, os cursos de educação e formação e cursos

profissionais em Portugal. No entanto dado tratar-se de um estudo piloto optou-se por reduzir substancialmente a amostra, limitando a sua escolha a uma escola pública, que mais adiante se caracterizará. Assim sendo para a implementação deste estudo, selecionou-se uma escola da região centro do interior de Portugal. A escolha da escola é assumidamente uma escolha de conveniência (Burns, 2000), a escolha da região também não é propriamente ingénua pois pretende-se compreender o desenvolvimento destes cursos numa região onde a desertificação com a fuga das populações para o litoral é uma ameaça e onde a escassez de recursos e meios é uma constante.

De acordo com os objetivos e as hipóteses de investigação os interlocutores-chaves foram alunos dos percursos escolares alternativos, alunos do ensino regular e professores.

O contacto com o local do estudo foi concretizado no início de Fevereiro de 2010 através de um encontro com o Diretor do Agrupamento de Escolas. O estudo foi autorizado pelo Diretor e teve o parecer favorável do Conselho Pedagógico do agrupamento de escolas.

Na presente investigação, procurou-se abranger todo o universo de alunos do 9º ano, ensino secundário, ensino profissional e cursos de educação e formação do agrupamento escolas onde decorre a investigação.

Os alunos responderam aos questionários no decorrer de uma aula de quarenta e cinco minutos, e aos docentes foi entregue o questionário para preencherem e devolverem posteriormente. Tanto aos alunos como aos docentes, a investigadora explicou que o propósito do questionário era a obtenção de dados para um estudo de mestrado em realização no Instituto Superior de Ciências da Educação e garantiu a confidencialidade dos dados.

Foram aplicados 74 inquéritos aos alunos do ensino não regular, sendo que 28 alunos frequentavam os cursos de educação e formação e 46 os cursos profissionais. Destes alunos 54,1% eram do sexo masculino e 45,9% do sexo feminino. Nos cursos de educação e formação 50 % dos alunos que frequentam estes cursos eram do sexo masculino e nos cursos profissionais 54,3%.

Constatou-se que 85,1% dos alunos já tinham reprovado durante o seu percurso escolar e que apenas 14,9% nunca tinha reprovado. No entanto a percentagem de

retenções é maior nos cursos de educação e formação, uma vez que 96,4% dos alunos já reprovou ao longo do seu percurso escolar e nos cursos profissionais 76% dos alunos já ficaram retidos. Verifica-se que 23% dos alunos já tinham reprovado três vezes ao longo do seu percurso escolar e 5,5% já tinham tido quatro ou mais retenções.

No ensino regular foram aplicados 72 inquéritos, destes 34 foram aplicados aos alunos do 9º ano e 38 aos alunos do ensino secundário que frequentavam as turmas dos 10º, 11º e 12º anos. Com base nos dados recolhidos, 45,9% dos alunos do ensino regular eram do sexo masculino e 54,1% do sexo feminino. A percentagem de alunos do sexo feminino é mais elevada tanto no 9º ano como no ensino secundário.

Dos alunos que frequentavam o 9º ano de escolaridade 26,4% já tinham ficado retidos ao longo do seu percurso escolar, assim como 21% dos alunos do ensino secundário.

O corpo docente envolvido neste estudo pertence maioritariamente ao sexo feminino (77,8%) e somente 22,2% é do sexo masculino. A idade média dos docentes inquiridos é de trinta e nove anos e a grande maioria já leciona há mais de dez anos, sendo que apenas 11,11% leciona há menos de cinco anos.

Os docentes que cooperaram nesta investigação pertencem ao departamento curricular de Ciências Sociais e Humanas, Expressões, Línguas e Matemática e Ciências Experimentais e 80,56% lecciona ou já leccionou cursos profissionais e cursos de educação e formação.

2.4 Instrumentos utilizados

O inquérito, por questionário, foi o método selecionado para a inquirição e recolha de dados, junto de um conjunto predeterminado de sujeitos. O inquérito funciona aqui como substituto da observação e do diálogo aberto com os interlocutores, uma vez que o uso destes meios se torna de difícil execução (Giglione & Matalon, 1993; Quivy & Campenhoudt, 1994).

Foram elaborados três questionários de acordo com a amostra selecionada. O inquérito dos alunos do ensino regular, dos cursos profissionais e cursos de educação e formação apresenta três grupos de questões. A primeira parte do questionário foi construída com base no questionário de SERVQUAL e adaptado à realidade do presente

estudo. Para cada afirmação ou questão eram colocadas duas escalas, fazendo estas referências à expectativa dos alunos ou docentes e à sua perceção de qualidade dos cursos do ensino não regular.

Na segunda parte do questionário pretendia-se averiguar qual a leitura que os inquiridos fazem sobre o tipo de ensino que frequentam. Nesta segunda parte as respostas são dadas numa escala tipo *likert*.

Na última parte, encontram-se questões de carácter sócio demográfico em que se procura conhecer idades, escolaridade e outras características dos participantes. E também a opinião dos participantes acerca das diferentes áreas abordadas no estudo.

Os inquéritos aplicados aos docentes apresentam dois grupos de questões. Na primeira parte pretende-se avaliar as expectativas e as perceções que os docentes possuem do ensino não regular e na segunda parte colocaram-se questões fechadas de carácter sócio demográfico e questões abertas em que se pretende conhecer a opinião dos docentes relativamente aos cursos de educação e formação e cursos profissionais.

Em todos os questionários, optou-se por uma maioria de itens estruturados, de resposta fechada, para se obter maior facilidade na correção e maior objetividade na avaliação. Em algumas situações foram utilizadas questões de resposta aberta, por se pretender obter elementos caracterizadores da singularidade dos vários respondentes.

Foi utilizada uma escala de 10 pontos no questionário, com a finalidade de permitir que os inquiridos consigam realizar uma melhor distinção nas suas respostas. Outro dos objetivos que se pretende alcançar com a utilização deste tipo de escala é reduzir os problemas estatísticos de distorção nas respostas

2.5 Procedimentos de análise de dados.

Procedeu-se, à utilização de métodos qualitativos e quantitativos com a finalidade de aumentar a compreensão dos resultados obtidos e que forneçam um conjunto de dados válidos e fiáveis. Utilizou-se -se a combinação de diversas fontes de interpretação numa lógica de triangulação, cujo fim é o de que todas as fontes contribuam para gerar conclusões.

Tratou-se os dados quantitativos recorrendo à utilização do *software* IBM SPSS 20.0 (*Statistical Package for the Social Science*) que constituiu a ferramenta central de dados da presente investigação.

Os questionários integravam também questões abertas, e por este motivo foi necessário recorrer à análise de conteúdo das respostas obtidas.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS

Neste capítulo apresenta-se os dados sobre a escola, informação que foi obtida através da análise de documentos recolhidos no *site* do Agrupamento, no relatório de autoavaliação do Agrupamento e no questionário.

Os dados obtidos no questionário serão expostos através da análise descritiva. Esta realizar-se-á de modo sequencial e de acordo com os dados relativos às questões que compõem o questionário e serão apresentados quadros e gráficos com o objetivo de permitir uma melhor identificação dos dados recolhidos, facilitando a sua leitura e análise.

3.1 Caracterização da escola

O Agrupamento de escolas selecionado para este estudo situa-se na fronteira entre o Ribatejo, a Beira Baixa e o Alto Alentejo, estremando com os concelhos de Abrantes, Mação e Vila de Rei e pertence ao Distrito de Santarém.

A investigação realizou-se numa escola pública de 2º e 3º ciclos, com ensino secundário, sede de agrupamento, constituído por sete escolas, das quais duas têm a tipologia Escola Básica do 1º ciclo (EB1) e quatro delas a tipologia de Jardim de Infância (EBJI).

No ano letivo 2009/2010 frequentavam este agrupamento 654 alunos⁴, distribuídos por diferentes anos de escolaridade

| Nº de Alunos | | | | | | |
|--------------|----------|----------|----------|-------|------------------------------|----------------------|
| Pré-escolar | 1º Ciclo | 2º Ciclo | 3º Ciclo | Cef's | Secundário (ensino geral) | Cursos profissionais |
| 105 | 146 | 109 | 133 | 36 | 47 | 78 |

Quadro 1 - Nº de alunos por nível de ensino

As habilitações académicas dos pais dos alunos do Agrupamento em estudo não são muito elevadas, uma vez que 69% dos pais concluiu ou frequentou o ensino básico,

⁴ Dados provenientes do relatório de auto - avaliação do Agrupamento 2009/2010

20% concluiu o ensino secundário e somente 11% completou um curso médio ou superior.

A maioria dos pais e das mães trabalha em atividades integradas no sector terciário, 51% e 50% respetivamente. Verifica-se, ainda, que a percentagem de pais e mães que trabalham no sector primário é muito baixa (4% dos pais e 2% das mães). É bastante significativa a percentagem de mães domésticas (26%). Neste agrupamento e de acordo com os dados do relatório de autoavaliação da escola a percentagem de mães desempregadas (7%) é superior à dos pais (5%).

Relativamente ao nível de carência dos alunos, verifica-se que é no 2º ciclo, seguido do 3º ciclo, que existe uma maior percentagem de alunos que beneficia de apoios socioeconómicos. No 2º ciclo, 60% recebe auxílios económicos e no 3º ciclo 53%. Relativamente aos alunos do ensino secundário, verifica-se que 40% é auxiliado economicamente.

Durante o ano letivo 2009/2010, prestaram serviço no Agrupamento de Escolas em estudos cento e um docentes, sendo que nove docentes pertenciam ao ensino pré-escolar, catorze ao 1º ciclo, vinte ao 2º ciclo e cinquenta e oito ao 3º ciclo e ensino secundário.

No que diz respeito à situação profissional dos docentes verifica-se que 55,4% pertencem ao quadro de agrupamento, 10,9% pertencem ao quadro de zona pedagógica e 33,7% são contratados.

3.2 Caracterização da experiência vivida pelos alunos de acordo com a sua passagem pelo ensino não regular

Em primeiro lugar refira-se que esta questão sendo a primeira pergunta aberta em todo o questionário teve um número de não respondentes bastante elevadas (29,7%). Uma possível explicação pode ser a recusa resultante da falta de interesse por parte dos respondentes na mudança de registo no preenchimento do questionário.

Nesta questão pretendia-se caracterizar a experiência dos alunos ENR sobre a sua passagem por esta tipologia de percurso escolar. Após a leitura das respostas constatou-se que os alunos estão a gostar de frequentar os cursos do ensino não regular, uma vez que apenas sete dos alunos que responderam a esta questão indicaram que não

estão a gostar da experiência pelo fato de não existirem nas escolas recursos materiais suficientes para os cursos que frequentam.

3.4 Expectativas dos alunos em relação ao futuro

A maioria dos alunos (77%) que frequenta os cursos do ENR diz que não tinha abandonado a escola, caso estes cursos não existissem nas escolas pública, contudo 23% dos alunos afirma que teria abandonado a escola se não frequentasse um curso do ensino não regular. No entanto, 77% dos alunos inquiridos referiram que não pretendem ir para a universidade e apenas 13% pretende tirar um curso superior e ingressar na universidade.

Aos alunos que afirmaram que não pretendiam ir para a universidade, foi-lhes colocada uma questão aberta que tinha como objetivo saber o que desejavam fazer após a conclusão dos cursos que estavam a frequentar.

Depois da leitura das respostas, optou-se por agrupá-las em quatro categorias: os que pretendem: ir trabalhar (59,6%), tirar outro curso do ensino não regular (19,3%), os que pretendem voltar ao ensino regular (3,5%) e os que ainda não sabem o que tencionam fazer no seu futuro (5,3%). Refira-se ainda que 12,3% dos alunos não responderam a esta questão. Pela análise do quadro seguinte pode verifica-se que a maioria dos alunos pretende ingressar no mundo do trabalho quando terminar o curso que frequenta.

| Indica o que pretendes fazer quando terminares este curso | Ir trabalhar | Tirar outro curso do ENR | Voltar ER | Não sabem |
|---|--------------|--------------------------|-----------|-----------|
| | 59,6% | 19,3% | 3,5% | 5,3% |

n = 59

Quadro 2 - Distribuição das respostas dos alunos ENR relativamente ao que pretendem fazer após a conclusão dos cursos que frequentam

Os alunos do ensino regular revelam expectativas muito positivas para o seu futuro, uma vez que a maioria dos alunos (83,3%) pretende prosseguir estudos e ingressar na universidade, 15,3% não quer ir para a universidade e 1,4% não sabe o que pretende fazer quando acabar o 12º ano.

Foi ainda colocada uma questão aberta para os alunos que indicaram que não pretendia ir para a universidade, com a finalidade de descobrir o que pretendem fazer após concluírem o 12º ano e quais eram as suas expectativas para o futuro e profissionais. Depois da leitura das respostas, verificou-se que era viável agrupá-las em três categorias: ir trabalhar, ir para a tropa e tirar um curso de nível não superior.

| Questão 28 | | | |
|---|--------------|-----------------|---------------------------------------|
| O que pretendes fazer quando terminares o 12º ano | Ir trabalhar | Ir para a tropa | Tirar um curso de nível não superior. |
| | 45,5% | 36,4% | 18,2% |
| n = 11 | | | |

Quadro 3 - Distribuição das respostas dos alunos ER relativamente ao que pretendem fazer após a conclusão do 12º ano

3.5 Habilitações académicas dos pais

Os níveis de escolaridade apresentados pelos pais dos alunos que frequentam os cursos profissionais e cursos de educação e formação caracterizam-se por serem eminentemente baixos. Constata-se que 5% dos pais sabem ler e escrever sem possuir grau de ensino, cerca de 72% concluíram o ensino básico, 15% possui o ensino secundário e apenas 1% têm o ensino superior

As habilitações académicas dos pais dos alunos do ensino regular são baixas. Contudo consegue-se aferir através do gráfico seguinte que os pais dos alunos do ensino regular possuem um nível de escolaridade ligeiramente mais elevado do que o dos pais dos alunos dos cursos profissionais e cursos de educação e formação. Verifica-se então que 29% dos pais possuem o ensino secundário, 51% ensino básico, 5% ensino superior, 5,5% pós-graduações ou nível superior e 2% sabe ler e escrever sem possuir grau de ensino.

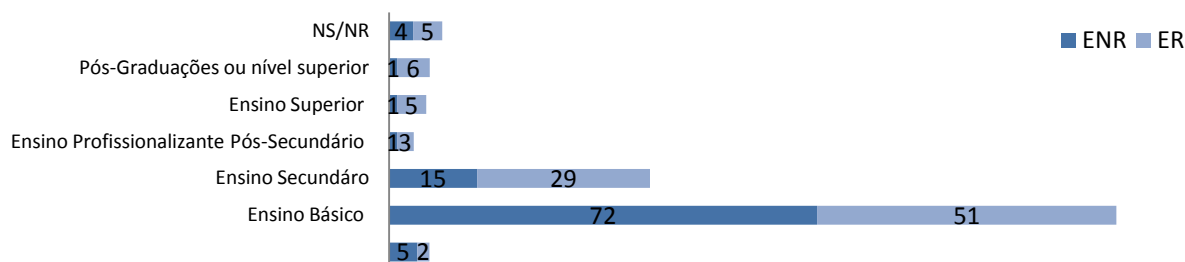


Gráfico 1 - Habilitações académicas dos pais

3.6. Atividade profissional dos pais

A atividade profissional dos pais dos alunos do ENR é diversificada e verifica-se que 41,7% das mães é doméstica e 16,6% trabalha no sector terciário. Constatase ainda que 49,3% dos pais trabalha no sector terciário e 26,8% no sector secundário. A taxa de desemprego é muito mais elevada nas mães (12,5%) comparativamente com os pais (2,8%).

Através dos dados recolhidos constata-se que a maioria dos pais e das mães dos alunos do ensino regular trabalha em atividades integradas no sector terciário, 54,1% e 58,3% respetivamente. Conclui-se, ainda, que a percentagem de pais e mães que trabalham no sector primário é muito baixa, apenas 1,4% dos pais e das mães trabalha neste sector.

É bastante significativa a percentagem de domésticas (15,3%) e pode ainda concluir-se que a percentagem de mães desempregadas (7%) é superior à dos pais (5,5%). Já a percentagem de reformados é superior nos pais (2,8%) relativamente às mães (1,4%).

3.7 Agregado familiar e hábitos culturais das famílias.

Verifica-se que 40,5 % dos agregados familiares dos alunos é constituído por quatro pessoas, 23% são constituídos por cinco ou mais pessoas e que 12,2% e 24,3% são constituídos por duas e três pessoas respetivamente.

Quanto aos hábitos culturais desenvolvidos e praticados pelas famílias destes alunos constatou-se que a maioria das famílias não tem por hábito ir a espetáculos culturais (74,3%) e comprar livros (60,8%) e que apenas 54,1% lê jornais. No entanto verifica-se que um dos hábitos culturais mais apreciados pelas famílias dos alunos que frequentam o ensino não regular é a navegação na internet (91,9%) e ouvir rádio (87,8%).

Os alunos que frequentam o ER, 51,4% pertencem a agregados familiares constituídos por quatro pessoas, 20,8% dos agregados familiares com cinco ou mais elementos, 22,2% são constituídos por três pessoas e somente 4,2% dos agregados familiares são constituídos por duas pessoas.

Relativamente aos hábitos culturais desenvolvidos e praticados pelas famílias destes alunos constatou-se que 53,5% das famílias não vai a espetáculos culturais. No entanto 62,5% tem por hábito comprar livros e 70,8% afirma que as suas famílias têm por hábito ler jornais. Observa-se que 93,9% das famílias dos alunos do ensino regular tem por hábito navegar na internet, 77,5% discutir problemas do país e do mundo, 76,4% ouvir rádio e 70,4% participar em atividades culturais, desportivas ou religiosas.

■ ENR ■ ER

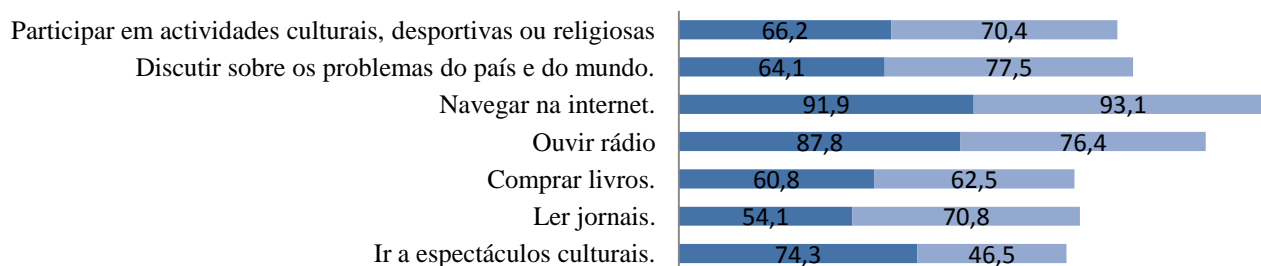


Gráfico 2 - Hábitos culturais das famílias

3.8 Curso do ensino regular/ ensino não regular

Os cursos do ensino não regular existem no Agrupamento em estudo desde o ano letivo 2004/2005, no entanto apenas 52,8% dos alunos inquiridos sabiam a diferença entre estes cursos e os cursos do ensino regular.

Posteriormente foi ainda colocada uma questão aberta, na qual se solicitava aos alunos, que indicassem as principais diferenças entre os cursos do ensino regular e os cursos do ensino não regular. Após da leitura das respostas, optou-se por agrupá-los em duas categorias: os cursos do ensino não regular são mais fáceis do que os do ensino regular e o ensino não regular prepara para o mundo do trabalho e o ensino regular é para prosseguir estudos.

| Questão 20 | | |
|--|--|---|
| Principais diferenças entre os cursos do ENR e os cursos do ER | Os cursos do ENR são mais fáceis do que os do ER | O ENR prepara para o mundo do trabalho e o ER é para prosseguir estudos |
| | 57,9% | 42,1% |

n = 38

Quadro 4 - Distribuição das respostas dos alunos ER em relação às diferenças entre o ENR e o ER

Verifica-se, que os alunos do ensino regular consideram os cursos que frequentam mais difíceis que os cursos do ensino não regular.

Os alunos do ensino regular inquiridos pensam que os cursos profissionais e cursos de educação e formação são uma mais-valia para combater o abandono escolar, uma vez que na sua opinião 83,3% dos alunos matriculados nestes cursos tinham abandonado a escola se estes não existissem.

Foi ainda perguntado a estes alunos, através de um questão aberta, a sua opinião sobre o ensino não regular. Depois da leitura e análise de conteúdo das respostas, decidiu-se agrupá-las em categorias, como se pode verificar na tabela seguinte.

| Questão 22 | |
|--|-------|
| Opinião dos alunos do ensino regular sobre o ensino não regular | |
| São para os alunos com dificuldades de aprendizagem. | 20,8% |
| São mais fáceis do que o ensino regular. | 26,4% |
| Preparam para o mundo do trabalho. | 15,3% |
| Permitem acabar a escolaridade | 5,6% |
| Comprometem o futuro dos alunos | 1,4% |
| Devia existir uma maior oferta formativa | 1,4% |
| Não responderam | 29,2% |

n = 72

Quadro 5 - Distribuição das respostas dos alunos ER de acordo com a sua opinião sobre o ENR

3.9 Expetativas /perceções dos alunos sobre o funcionamento dos cursos do ensino não regular

A amostra foi sujeita a inquirição sobre o grau adequação das salas de aula ao funcionamento aos cursos profissionais e cursos CEF. Na globalidade verifica-se que a população atribui nas expetativas 8,05 pontos em 10, verificando-se um desvio padrão de 2,49. Exprimindo assim uma ótima expetativa em relação às salas de aula, contudo as perceções parecem diferentes. Relativamente aos alunos do ENR o seu valor médio foi de 8,30 que resulta num desvio padrão de 2,73, evidenciado que a leitura é bastante una. Por seu lado o ER apresenta uma expetativa inferior à do ENR de que resultou uma média de 7,77 e um desvio padrão de 2,18.

Ambos os alunos indicam que a realidade é muito inferior às expetativas. Os alunos do ENR apresentam uma expetativa de 8,30 em 10 pontos e exprimem uma avaliação de apenas 3,16 pontos na mesma escala, reduzindo o desvio padrão de 2,73 para 2,32, verificando-se assim ainda maior unidade de leitura. Por seu lado os alunos do ER tem uma leitura muito crítica da qualidade das salas atribuídas aos cursos do ENR, embora um pouco superior à do ENR, 4,37 pontos versus 3,16. O desvio padrão mantém-se idêntico ao eixo das expetativas (2,13)

Feito o Gaping reforça-se a percepção da negatividade, surgindo um Gap de 5,14 no ENR e 3,41 no ER.

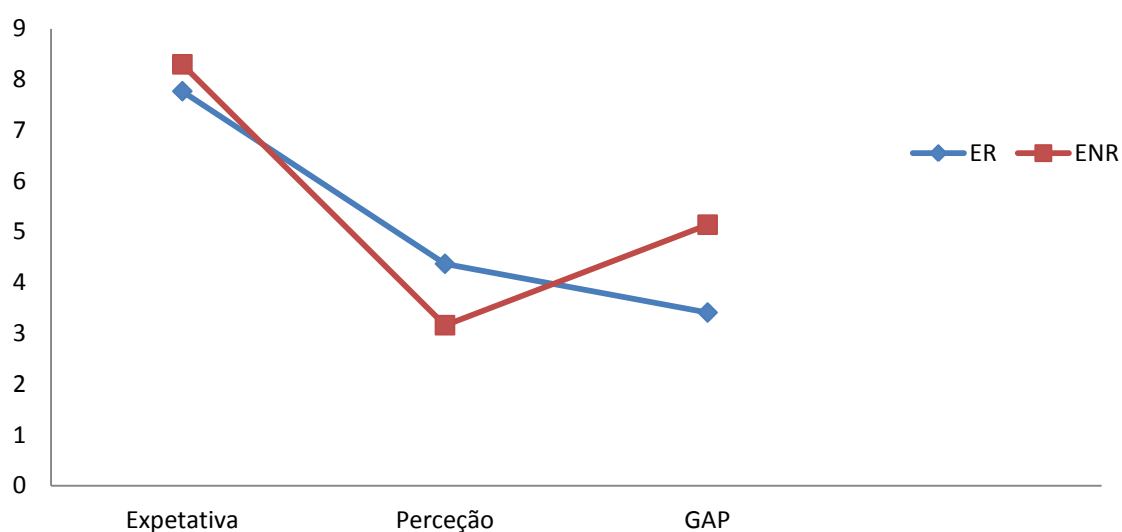


Gráfico 3⁵ - Expetativas/ Percepção em relação à adequação das salas de aula

Os alunos do ER e ENR foram interrogados sobre o grau adequação das restantes instalações ao funcionamento aos cursos do ENR. Na globalidade verifica-se que a população atribui nas expetativas 7,65 pontos em 10, verificando-se um desvio padrão de 2,64. Exprimindo assim uma boa expetativa em relação às instalações, contudo as percepções parecem diferentes. Relativamente aos alunos do ENR o seu valor médio foi de 8,09 que resulta num desvio padrão de 2,75, evidenciado que a leitura é bastante una. Os alunos ER apresentam uma expetativa inferior à do ensino não regular de que resultou uma média de 7,14 e um desvio padrão de 2,40.

⁵ Expetativas = \bar{x}
 Percepções = \bar{y}
 Gap = Expetativas – Percepções

Ambos os alunos indicam que a realidade é inferior às expetativas. Os alunos do ENR efetuam uma avaliação de apenas 3,62 pontos em 10, reduzindo o desvio padrão para 2,40, verificando-se assim ainda maior unidade de leitura. Relativamente às instalações os alunos do ER tem uma leitura menos crítica do que os alunos do ENR 5,56 versus 3,62. O desvio padrão é inferior ao do eixo das expetativas (2,15). Feito o Gaping reforça-se a perceção da negatividade nos alunos do ENR, surgindo um gap de 4,47. Nos alunos do ER surge um gap de 1,84.

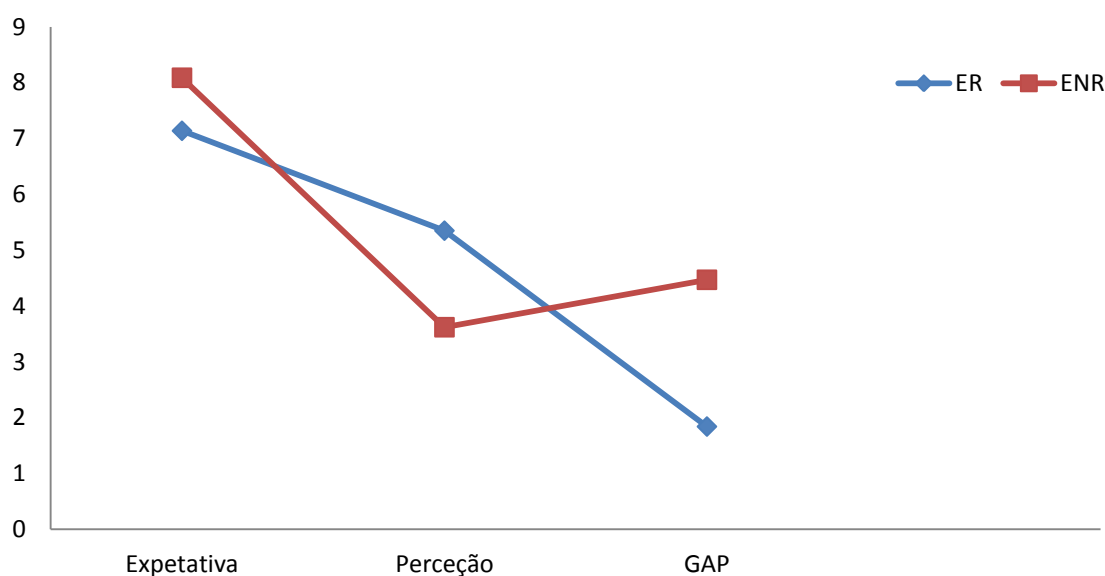


Gráfico 4 - Expetativas/ Percepção em relação à adequação das instalações ao funcionamento dos cursos ENR

Os alunos do ENR foram inquiridos relativamente à existência de equipamentos necessários para os cursos que frequentam funcionarem nas escolas públicas. No seu todo os alunos atribuíram nas expetativas 8,34 pontos, verificando-se um desvio padrão 2,36. Revelando assim uma ótima expetativa no que concerne aos equipamentos. Quanto aos alunos do ENR o seu valor médio foi de 8,46 que resulta num desvio padrão de 2,65, evidenciado que a leitura é bastante una. Os alunos do ER apresentam uma expetativa ligeiramente inferior à do ENR de que resultou uma média de 8,20 e um desvio padrão de 1,99.

Ambos os alunos indicam que a realidade é muito inferior às expetativas. Os alunos do ENR fazem uma avaliação de apenas 3,81 pontos que se traduz num desvio padrão de 2,81. Os alunos do ER também realizaram uma leitura crítica em relação às instalações, no entanto superior à do ENR, 5,56 versus 3,81. O desvio padrão é de 1,74.

Verificando-se um Gap de 4,65 no ENR e de 2,64 no ER, reforçando-se assim a percepção de negatividade principalmente no ENR.

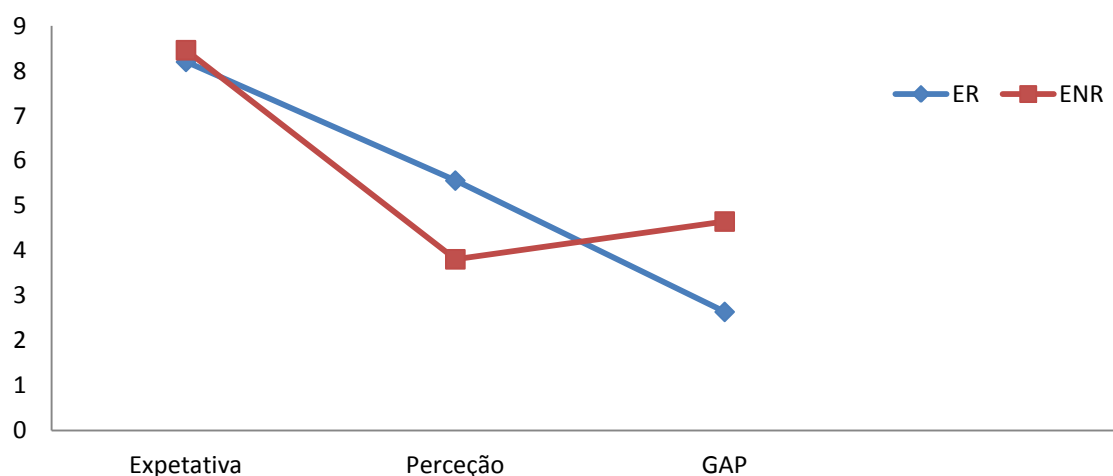


Gráfico 5 - Expectativa/Percepção em relação à existência de equipamentos necessários ao funcionamento dos cursos ENR

De acordo com a análise de variância ANOVA e face aos resultados obtidos, ($p = 0,02 \geq p \leq 0,05$) e com uma probabilidade de erro de 5%, conclui-se que a média das respostas em relação as salas de aula adequadas aos cursos do ENR são significativamente diferentes.

Relativamente às instalações e face aos resultados ($p = 0,00 \geq p \leq 0,05$), conclui-se que as respostas são estaticamente significativas.

No que concerne aos equipamentos verifica-se que $p = 0,00 \geq p \leq 0,05$, pelo que se aceita a Hipótese Nula (H_0)

| | Expetativas Sig. | Percepções Sig. |
|--|---------------------|--------------------|
| Salas de aula adequadas aos cursos profissionais e cef's | ,215 | ,002 |
| Restantes instalações adequadas ao funcionamento dos cursos profissionais e cef's | ,033 | ,000 |
| Existência de equipamentos necessários ao funcionamento dos cursos profissionais e cef's | ,520 | ,000 |

Quadro 6 - Teste Anova em relação aos aspetos tangíveis

Os cursos de educação e formação têm uma carga horária semanal bastante elevada, que se traduz por uma maior permanência destes alunos na escola. De uma forma geral a população no que diz respeito à adequação dos horários escolares ao funcionamento cursos do ENR, atribui nas expetativas 8,26 pontos e verifica-se um desvio padrão de 2,14. Expressando uma ótima expetativa em relação aos horários escolares. Os alunos do ENR conferem 8,59 pontos, que se traduz num desvio padrão de 2,35, evidenciado que a leitura é bastante una. Os inquiridos que frequentam o ER apresenta uma expetativa inferior à do ENR de que resultou uma média de 7,85 e um desvio padrão de 2,46.

Para os alunos inquiridos a realidade é muito inferior às expetativas. Os alunos do ENR realizam uma avaliação de apenas 4,39, verificando-se um desvio padrão de 2,7. Os alunos do ER também realizaram uma leitura crítica em relação aos horários dos cursos do ENR, que se traduz em 5,61 pontos. O desvio padrão é ligeiramente inferior ao do eixo das expetativas (2,1).

Realizado o Gaping fortalece-se a percepção da negatividade, surgindo um Gap de 4,20 no ENR e de 2,18 no ER.

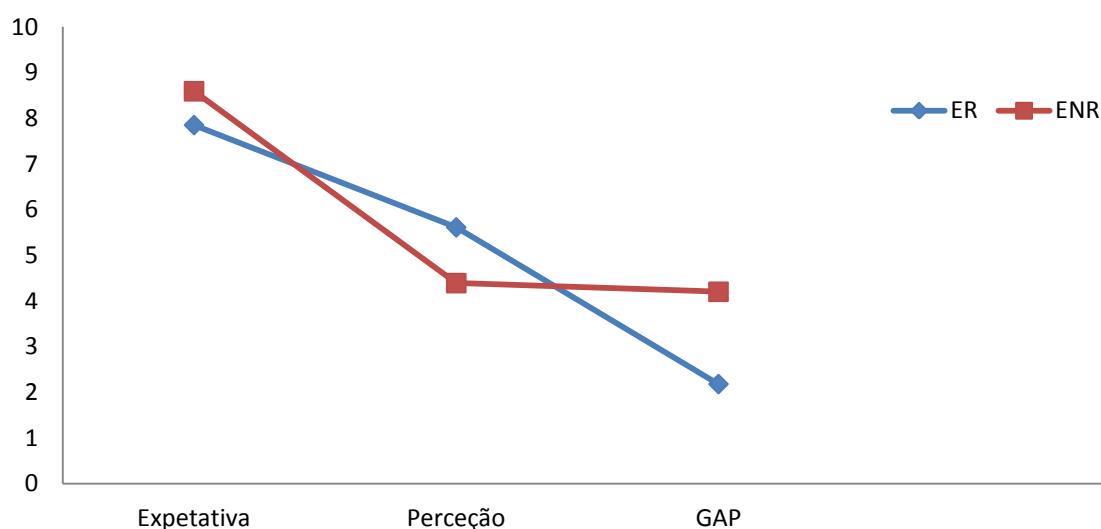


Gráfico 6 - Expetativa/Percepção relativamente aos horários escolares

Os cursos profissionais e cursos de educação e formação destinam-se essencialmente a jovens que têm no seu percurso escolar algumas retenções e que se encontram em risco de abandono escolar. Por este motivo os alunos que os frequentam tinham expectativas elevadas e atribuem 8,31 pontos, que se traduz num desvio padrão

de 2,65, evidenciado que a leitura é bastante baixa. Quando confrontados com a avaliação desta dimensão atribuem 6,45 pontos e que se reflete num desvio padrão de 2,87, verificando-se também nesta dimensão que as percepções são inferiores às expectativas.

Os professores têm atualmente como tarefa fundamental estimular e criar o ambiente educativo. Devem assegurar que os alunos têm uma formação crítica, capaz de os levar a refletir sobre temáticas do quotidiano e também de interferir positivamente na sociedade. Para que tudo isto seja possível e simultaneamente tenham sucesso escolar é fundamental que exista apoio dos docentes.

Os alunos do ENR atribuem nas expectativas 8,66 pontos, verificando-se um desvio padrão de 2,25 pontos, indicando assim uma ótima expectativa em relação ao apoio prestado pelos docentes para conseguirem ultrapassar as suas dificuldades, evidenciado que a leitura é bastante baixa.

Para estes alunos a realidade é ligeiramente inferior às expectativas, uma vez que atribuem 6,73, que se traduz num desvio de 2,80 verificando-se também uma leitura bastante baixa.

Os alunos do ER e ENR foram questionados em relação ao grau de exigência dos docentes, uma vez que se pretendia averiguar se os docentes são menos exigentes nestes cursos do que nos cursos do ensino regular. Na globalidade verifica-se que a população atribui nas expectativas 6,39 pontos, verificando-se um desvio padrão de 3,54 pontos. Os alunos do ENR atribuíram 8,19 que resulta num desvio padrão de 2,58 pontos, evidenciado que a leitura é bastante baixa e uma ótima expectativa. Os alunos do ER apresentam uma expectativa muito inferior à do ENR de que resultou numa média de 4,49 pontos e num desvio padrão de 3,41.

Para os alunos do ENR a realidade é inferior às expectativas, uma vez que conferem 6,33 pontos, que se manifesta num desvio padrão de 2,90. Por seu lado os alunos do ER têm uma percepção superior às expectativas, atribuindo 6,72 pontos, que resulta num desvio padrão de 2,64 pontos. Surgindo um Gap de 1,87 no ENR e de -2,18 no ER.

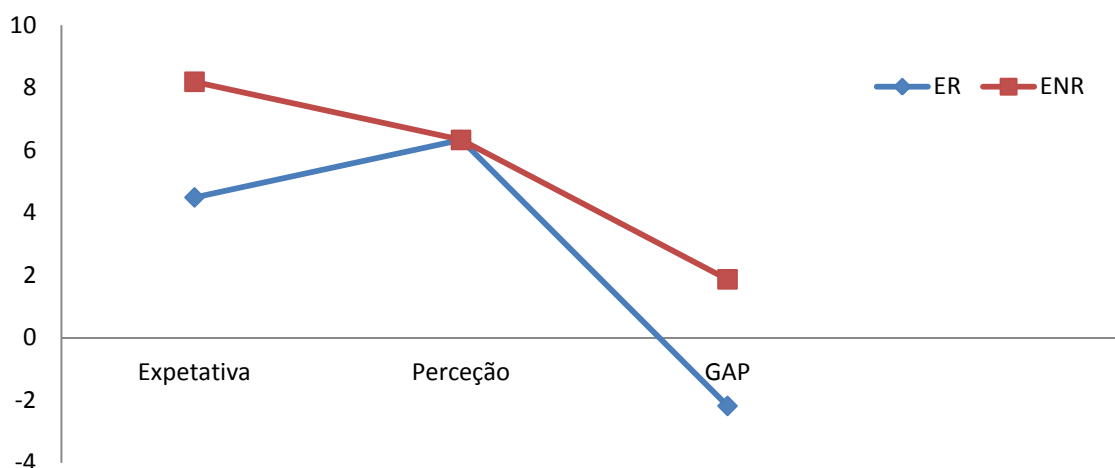


Gráfico 7 - Expetativa/percepção relativamente ao grau de exigência dos docentes

A amostra foi sujeita a inquirição sobre o grau de cumprimento pelos alunos do ENR das regras disciplinares de sala de aula, de acordo com o regulamento interno da escola. No seu todo verifica-se que a população atribui nas expetativas 8,29 pontos, verificando-se um desvio padrão de 2,40 pontos. Expressando assim uma ótima expetativa em relação ao cumprimento de regras disciplinares, contudo as percepções parecem diferentes. Relativamente aos alunos do ENR o seu valor médio foi de 8,54 que resulta num desvio padrão de 2,60, evidenciado que a leitura é bastante una. Por seu lado o ER apresenta uma expetativa inferior à do ENR de que resultou uma média de 8,01 e um desvio padrão de 2,45.

Ambos os alunos indicam que a realidade é inferior às expetativas. Os alunos ENR exprimem uma avaliação de 6,30 pontos e um desvio padrão de 2,60. Os alunos do ER tem uma leitura muito crítica do cumprimento das regras disciplinares dentro da sala de aula, efetuando uma avaliação constata-se que a percepção é inferior à do ENR, 5,70 versus 6,30. O desvio padrão é 2,16

Efetuada o Gaping reforça-se a percepção da negatividade, surgindo um Gap de 2,24 no ENR e 2,40 no ER.

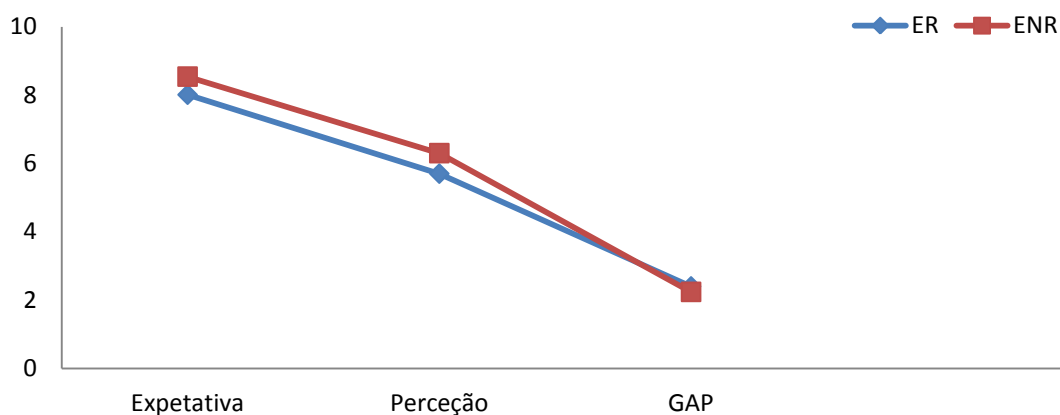


Gráfico 8 - Expetativas/percepções relativamente ao grau de cumprimento de regras pelos alunos ENR

Quando iniciaram este curso os alunos do ENR tinham ótimas expetativas relativamente ao cumprimento das ordens dadas pelos docentes, atribuindo nesta dimensão 8,73 pontos, que se traduz num desvio padrão de 2,34 pontos, evidenciado que a leitura é bastante una. Para estes alunos a realidade é inferior às expetativas, uma vez que fazem uma avaliação de 6,85 pontos, que se manifesta num desvio padrão de 2,34. Realizado o Gaping acentua-se a percepção da negatividade, surgindo um Gap de 1,88 no ENR.

Os cursos do ENR de acordo com a legislação são uma oportunidade para alguns jovens concluírem a escolaridade obrigatória. Globalmente os inquiridos tinham expetativas altas nesta dimensão e atribuíram 7,98 pontos em 10, verificando-se um desvio padrão de 3,05.

Os alunos do ENR atribuíram em média 8,85 pontos, que se traduz num desvio padrão de 2,24 pontos, evidenciado que a leitura é bastante una. Expressando assim uma ótima expetativa relativamente ao facto destes cursos permitirem acabar a escolaridade obrigatória.

Os alunos do ER apresentam uma expetativa neste item é inferior à do ENR e atribuíram em média 7,04 pontos, que se exprime num desvio padrão de 3,50.

Para os discentes que frequentam o ENR a realidade está aquém das expetativas, uma vez que apresentam uma expetativa de 8,85 e exprimem uma avaliação de 7,18 pontos, que se traduz num desvio padrão de 2,83 pontos.

Os alunos do ER acreditam que os cursos do ENR permitem acabar a escolaridade obrigatória, uma vez que a sua avaliação é superior à das expetativas e atribuem 7,32 pontos, que se expressa num desvio padrão de 3,13.

Feito o Gaping reforça-se a percepção da negatividade para os alunos do ENR, surgindo um Gap de 1,65 no ENR e de - 0,17 no ER.

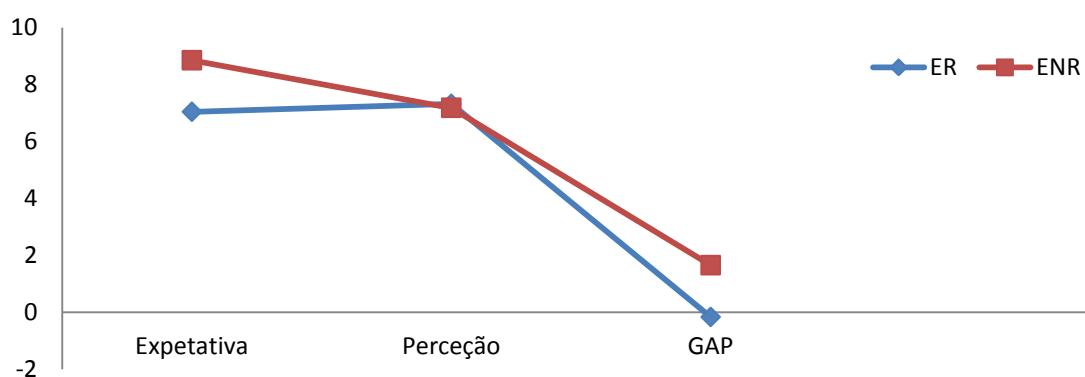


Gráfico 9 - Expetativa/Percepção relativamente à conclusão da escolaridade obrigatória com a frequência do ENR

Os alunos do ENR foram questionados em relação ao facto de os professores gostarem de dar aulas aos cursos profissionais e cursos de educação e formação e atribuíram nas expetativas 8,59 pontos, que se expressa num desvio padrão de 2,47. Exprimindo assim uma ótima expetativa, contudo as percepções parecem diferentes.

Neste item os discentes que frequentam o ENR expressam uma avaliação de 6,22 pontos na mesma escala, que se traduz num desvio padrão de 3,12.

Realizado o Gaping reforça-se a percepção da negatividade, surgindo um Gap de 2,40 no ENR.

A frequência dos cursos do ENR determina que os alunos que os frequentam realizem um estágio em contexto de trabalho. Pressupõe-se que o local onde se realizará o estágio estará de acordo com o curso a tipologia do curso. Assim a amostra foi sujeita a inquirição sobre o grau adequação do local onde é realizado o estágio em contexto de trabalho. Na globalidade verifica-se que a população atribui nas expetativas 8,78 pontos em 10, verificando-se um desvio padrão de 2,16. Expressando assim uma ótima expetativa em relação ao local de estágio, contudo as percepções parecem diferentes. Relativamente aos alunos do ENR o seu valor médio foi de 9,00 pontos, que resulta

num desvio padrão de 2,25, evidenciado que a leitura é bastante una. Por seu lado o ER apresenta uma expectativa inferior à do ENR de que resultou uma média de 8,52 e um desvio padrão de 2,05.

Ambos os alunos indicam que a realidade é inferior às expectativas. Os alunos do ENR e exprimem uma avaliação de 6,26 pontos, que se expressa num desvio padrão 3,28. Os alunos do ER tem uma leitura mais crítica, em relação ao local de estágio, do que os alunos do ENR, atribuindo nesta dimensão 6,22 pontos, que se traduz num desvio padrão de 2,35.

Feito o Gaping reforça-se a percepção da negatividade, surgindo um Gap de 2,74 no ENR e de 2,30 no ER.

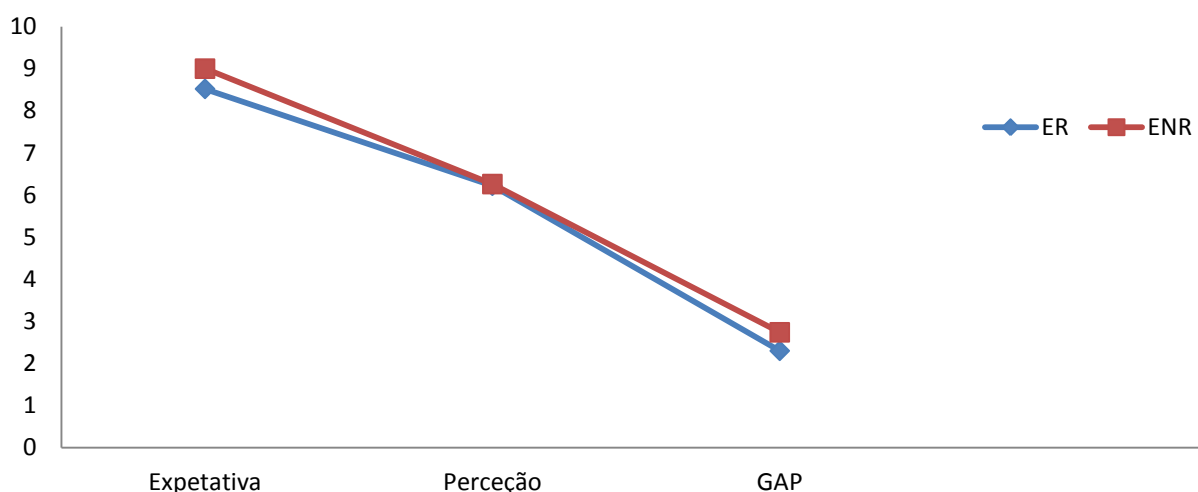


Gráfico 10 - Expectativa /Percepção relativamente ao facto dos docentes gostarem de leccionar cursos do ENR

Um dos grandes apanágios destes cursos é permitirem aos alunos aprender uma profissão, para poderem se assim o entenderem, quando os finalizarem procurarem um emprego. Os alunos foram inquiridos relativamente ao facto de a conclusão destes cursos permitir arranjar emprego com mais facilidade do que a conclusão de um curso do ensino regular. Na globalidade observa-se que a população atribui nas expectativas 6,91 pontos, verificando-se um desvio padrão de 3,28.

Os alunos do ENR tem uma expectativa elevada relativamente ao facto da conclusão do cursos que frequentam permitir encontrar emprego com mais facilidade comparativamente com a conclusão de um curso do ER, que resulta num valor médio

foi de 8,55 e num desvio padrão de 2,41, evidenciado que a leitura é bastante una. Por seu lado o ER apresenta uma expetativa muito inferior à do ENR de que resultou uma média de 5,06 e um desvio padrão de 3,15.

Os alunos do ENR indicam que a realidade é muito inferior às expetativas. Apresentam uma expetativa de 8,55 em 10 pontos e exprimem uma avaliação de 5,82 pontos na mesma escala, que se traduz num desvio padrão de 2,79. Os alunos do ER tem uma leitura crítica relativamente ao facto de a conclusão destes cursos permitir arranjar emprego com mais facilidade do que a conclusão de um curso do ensino regular, embora um pouco superior à das expetativas 5,33 versus 5,06. O desvio padrão é inferior ao eixo das expetativas (2,69). Surgindo um Gap de 2,73 no ENR e de -0,41 no ER.

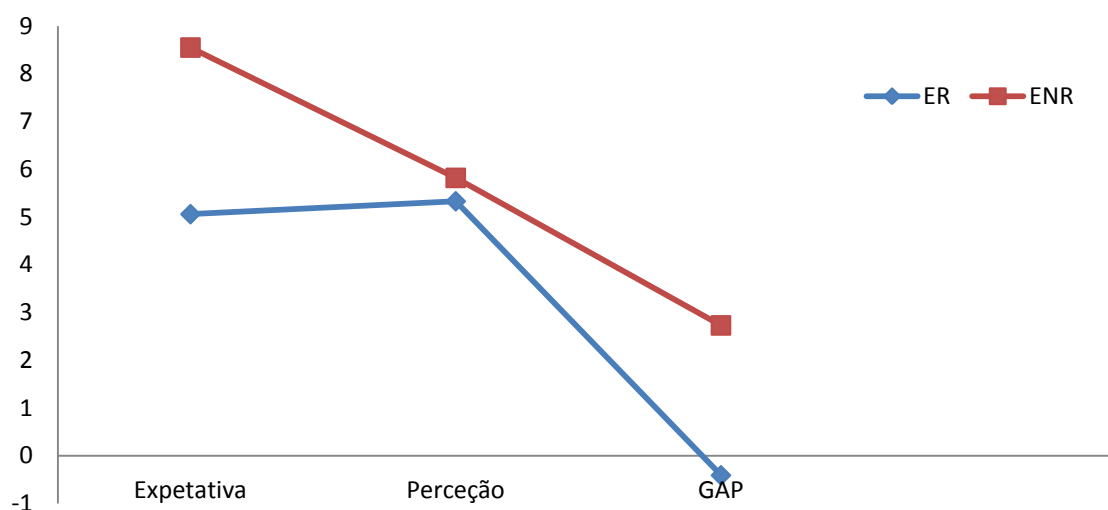


Gráfico 11 - Expetativa/Percepção relativamente ao facto de os cursos ENR permitirem encontrar emprego com mais facilidade comparativamente com conclusão do ER

A amostra foi questionada relativamente aos facto dos cursos do ENR, permitirem aprender uma profissão. Globalmente verifica-se que a população atribui nas expetativas 7,99 pontos, que se traduz num desvio padrão de 2,49. Os discentes que frequentam o ENR atribuem em média 8,61 pontos que resulta num desvio padrão de 2,59, evidenciado que a leitura é bastante una. Por seu lado os alunos ER apresentam uma expetativa inferior à do ENR de que resultou uma média de 7,33 e um desvio padrão de 2,60.

Ambos os alunos indicam que a realidade é inferior às expetativas. Os alunos do ENR e expressam uma avaliação de apenas 5,99 pontos, que se traduz num desvio padrão de 2,63. Os alunos do ER também têm uma leitura crítica desta dimensão e ligeiramente inferior à dos alunos ENR, atribuindo 5,81 pontos que se expressa num desvio padrão de 2,39.

Efetuada o Gaping reforça-se a percepção da negatividade, surgindo um Gap de 2,45 no ENR e 1,47 no ER.

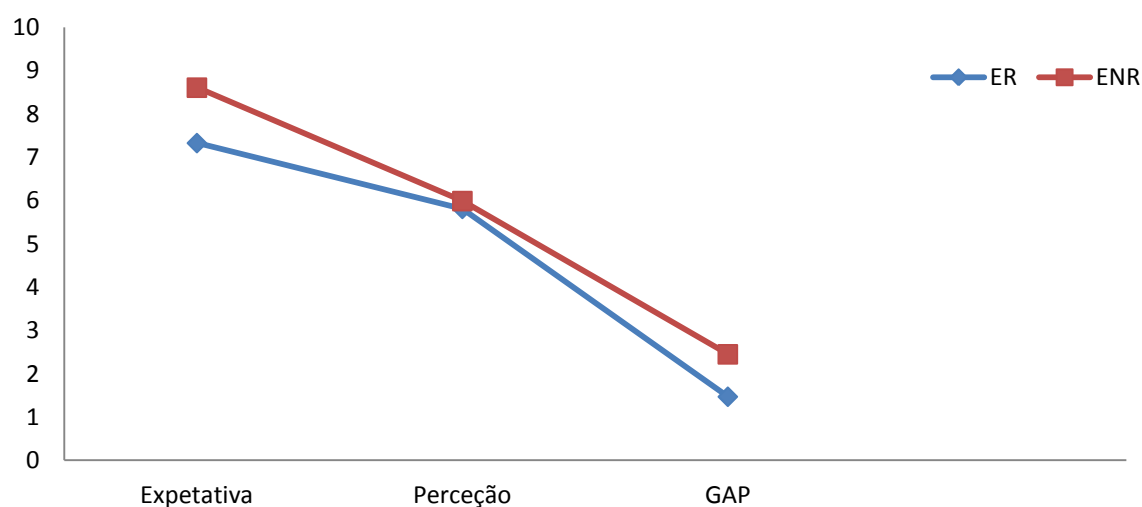


Gráfico 12 - Expetativa /Percepção cursos ENR permitirem aprender uma profissão

Pretendia-se avaliar se os alunos do ENR consideravam que estes cursos deveriam ser mais fáceis do que os cursos do ER. Os alunos exprimem uma ótima expetativa, atribuindo em média 8,31 pontos que resulta num desvio padrão de 2,64, evidenciado que a leitura é bastante una.

Para estes alunos a realidade é inferior às expetativas, uma vez que apresentam uma expetativa de 8,31 em 10 pontos e exprimem uma avaliação de 6,45 pontos na mesma escala, aumentando o desvio padrão de 2,64 para 2,87. Originando um gap de 1,86.

Os alunos do ER também foram inquiridos relativamente ao facto de estes cursos serem mais fáceis do que os seus. Verifica-se nesta dimensão que as percepções estão claramente acima das expectativas, 7,79 versus 4,80. Causando um gap de 2,98.

Os alunos ER foram questionados relativamente ao facto dos cursos do ENR apresentarem uma taxa de retenção inferior à do ER. Verifica-se que nesta dimensão os alunos do ER não tinham expectativas muito elevadas, uma vez que expressaram uma avaliação de 4,96 pontos e um desvio padrão de 3,40.

No entanto indicam que a realidade superou as suas expectativas, expressando uma avaliação de 7,19 pontos, que se traduz num desvio padrão de 2,63 e que resulta num gap de 2,03.

Os alunos do ER regular foram também questionados relativamente à eventualidade de os seus colegas do ENR estudarem menos do que eles. Verifica-se nesta dimensão que as percepções estão acima das expectativas, 6,77 versus 4,27. Ocasionalmente um gap de 2,98.

3.10 Expectativas/percepções dos docentes relativamente ao funcionamento dos cursos do ensino não regular

Os docentes foram inquiridos sobre o grau adequação das salas de aula ao funcionamento aos cursos profissionais e cursos CEF. Na globalidade verifica-se que a população atribui nas expectativas 8,92 pontos em 10, verificando-se um desvio padrão de 1,46. Exprimindo assim uma ótima expectativa em relação às salas de aula, contudo as percepções parecem diferentes uma vez que exprimem uma avaliação de 4,03 que se traduz num desvio padrão de 1,58, evidenciado que a leitura é bastante una. Feito o Gaping reforça-se a percepção da negatividade, surgindo um Gap de 4,89.

De uma forma geral os professores exprimem uma excelente expectativa em relação grau adequação das restantes instalações ao funcionamento aos cursos do ENR, atribuindo 9,03 pontos, que resulta num desvio padrão de 1,13, demonstrando uma leitura muito una.

No entanto indicam que a realidade é inferior às expectativas. Os docentes realizam uma avaliação de apenas 5,06 pontos em 10, aumentando o desvio padrão para 2,01. Realizado o Gaping reforça-se a percepção da negatividade, surgindo um gap 3,98.

Relativamente à existência de equipamentos necessários para os cursos do ENR funcionarem nas escolas públicas, na globalidade os docentes inquiridos atribuíram nas expectativas 9,33 pontos, verificando-se um desvio padrão 0,86. Revelando assim uma

ótima expectativa no que concerne aos equipamentos. Contudo avaliam a realidade de forma diferente, atribuindo somente 4,36 pontos, que se traduzem num desvio padrão de 1,92.

Verificando-se um Gap de 4,98, intensificando-se assim a percepção de negatividade.

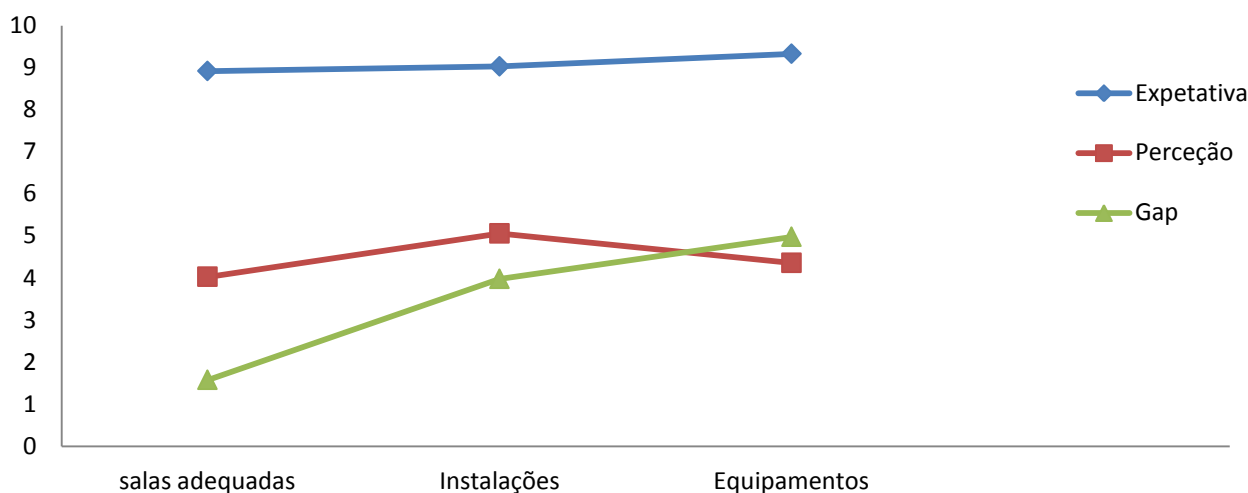


Gráfico 13 - Expetativas/Percepções dos docentes relativamente aos aspetos tangíveis

Os docentes foram interrogados sobre a adequação dos conteúdos lecionados aos cursos do ENR. Na globalidade os docentes atribuíram 9,03 pontos em 10, que se traduz num desvio padrão de 1,54. Contudo os docentes tem uma leitura muito crítica da adequação dos conteúdos aos cursos do ENR, atribuindo 5,44 pontos. O desvio padrão é 2,09.

Realizado o Gaping reforça-se a percepção da negatividade, surgindo um Gap de 3,58.

Os docentes afirmam que os conteúdos lecionados nos cursos do ER são mais difíceis do que os lecionados no ENR, em virtude de atribuírem 6,22 pontos nas expetativas e 6,64 nas percepções. Que se traduz num desvio padrão de 2,73 e 2,86 respetivamente. Surgindo um gap de - 0,42.

Os cursos do ENR destinam-se preferencialmente a alunos com um percurso escolar de insucesso e deveriam estar adaptados às dificuldades dos alunos. Na globalidade verifica-se que os docentes atribuíram nas expetativas 8,0 pontos,

verificando-se um desvio padrão de 2,41, demonstrando uma leitura bastante una. Porém as suas percepções são inferiores às expetativas, atribuindo somente 5,44 pontos que se traduz num desvio padrão de 2,49.

Verifica-se um Gap de 2,56, fortalecendo-se assim a percepção de negatividade.

Inicialmente os docentes estavam convictos que os alunos que frequentam os cursos do ENR tinham interesse pela escola, uma vez que conferiram nesta dimensão 8,92 pontos, que se traduz num desvio padrão de 1,57, evidenciando assim uma ótima expetativa. No entanto também aqui as suas percepções são muito inferiores às expetativas, os docentes fazem uma leitura bastante crítica desta realidade ao atribuir somente 3,17 pontos em 10. O desvio padrão é 1,76.

Continuando assim a verificar-se a percepção da negatividade, uma vez que o gap é de 5,17.

Os docentes foram inquiridos sobre o cumprimento de regras disciplinares pelos alunos que frequentam o ENR. De uma forma geral verifica-se que os docentes atribuem nas expetativas 9,39 pontos em 10, verificando-se um desvio padrão de 1,46. Expressando assim uma ótima expetativa em relação às regras disciplinares, contudo as percepções parecem diferentes uma vez que exprimem uma avaliação de 4.00 que se traduz num desvio padrão de 2,10. Surgindo um Gap de 5,39.

Os docentes inicialmente não esperavam que estes alunos tivessem muitas dificuldades de aprendizagem, uma vez que atribuem 5,64 pontos em dez, que se traduz num desvio padrão de 3,06. No entanto as percepções são distintas da realidade, e ligeiramente superiores às expetativas, 6,81 pontos versus 5,64. O desvio padrão é de 2,91.

Verificando-se um Gap de -1,17, reforçando-se assim a percepção de negatividade.

Os docentes foram indagados relativamente ao facto de os alunos considerarem que nos cursos do ENR não era necessário estudar. Na globalidade verifica-se que os docentes atribuíram nas expetativas 4,17 pontos, verificando-se um desvio padrão de 3,06. Exprimindo assim uma expetativa pouco elevada relativamente a esta dimensão, porém as percepções são diferentes uma vez que exprimem uma avaliação de 7,72 que se traduz num desvio padrão de 2,88, originando um gap de -3,58.

De acordo com a legislação que implementa os cursos do ENR nas escolas, estes são um mecanismo que permite diminuir o abandono escolar em Portugal. Os docentes revelaram que tinham expectativas elevadas relativamente a este domínio e atribuíram 8,20 pontos, que se traduz num desvio padrão de 2,12, evidenciando assim uma leitura bastante una.

Contudo não acreditam que este objetivo esteja a ser concretizado, uma vez que expressam uma avaliação de 7,33. Verifica-se um desvio padrão de 2,36, que revela uma leitura una. Verifica-se, neste domínio, um Gap de 0,94.

Os docentes foram questionados relativamente ao facto de os alunos do ER estarem melhor preparados para prosseguir estudos que os alunos que frequentam o ENR. Verifica-se neste domínio que as expectativas dos docentes são muito idênticas às perceções, uma vez que atribuíram 7,50 pontos e 7,47 respetivamente, que se traduz num desvio padrão de 2,81 e 2,84. Verificando-se assim uma leitura una e um gap de 0,03.

Após a conclusão dos cursos do ENR, os alunos que os frequentam podem prosseguir estudos e ingressar na universidade, no entanto para que tal aconteça devem candidatar-se aos exames nacionais do ensino secundário.

Os docentes foram questionados relativamente ao facto de se os alunos do ENR conseguiram prosseguir estudos e ingressar na universidade. De uma forma geral os docentes não tinham uma expectativa muito elevada e atribuíram 6,69 pontos, que se traduzem num desvio padrão de 2,58. No entanto as suas perceções são inferiores às expectativas, uma vez fizeram uma avaliação média de 4,06, que se expressa num desvio padrão de 2,4.

Surgindo um Gap de 2,64, reforçando-se assim a perceção de negatividade.

Os professores foram inquiridos relativamente ao grau de exigência dos cursos do ENR comparativamente com os cursos do ER. De uma forma geral verifica-se que os docentes atribuem nas expectativas 6,67 pontos em 10, verificando-se um desvio padrão de 3,16. No entanto as perceções são bastante diferentes das expectativas, uma vez que os docentes atribuem apenas 3,33 pontos que se traduz num desvio padrão de 2,03.

Verificando-se um Gap de 3,34, reforçando-se assim a perceção de negatividade.

Pretendia-se saber qual a avaliação dos docentes relativamente ao facto de os alunos que frequentam estes cursos trabalharem menos do que os alunos que frequentam o ensino regular. Globalmente os docentes atribuíram nas expetativas 4,89 pontos, que se expressa num desvio padrão de 3,47. Expressando assim uma expetativa pouco elevada neste domínio. Contudo a avaliação é diferente das expetativas, uma vez que atribuem 7,67 pontos, traduzindo-se num desvio padrão de 2,40 e num gap de -2,78.

Os cursos ENR destinam-se preferencialmente a jovens com um percurso de insucesso escolar, desmotivados e com interesses divergentes dos escolares. Assim, foi perguntado aos docentes se os alunos do ENR necessitavam de mais apoio do que os do ER. Inicialmente as expetativas não eram muito elevadas, pois os professores atribuíram um valor médio de 5,97 pontos, que se manifesta num desvio padrão de 2,74. Porém a sua percepção é diferente e ligeiramente superior às expetativas (6,64), que se traduz num desvio padrão de 2,27. Surgindo um gap de -0,67.

3.11 Opinião dos docentes relativamente aos cursos profissionais e cursos de educação e formação

Foi colocada uma questão aberta aos docentes para apurar qual a sua opinião relativamente aos cursos profissionais e cursos de educação e formação. Depois da leitura das respostas, conclui-se que era exequível reuni-las nas seguintes categorias:

| Questão 22 | |
|--|-------|
| Sucintamente indique, qual a sua opinião relativamente aos cursos profissionais e cursos de educação e formação | |
| Estes cursos não estão adaptados à realidade dos alunos | 8,3% |
| Estes cursos permitem diminuir o abandono escolar | 13,9% |
| São fundamentais e uma alternativa para quem quer entrar no mundo do trabalho | 11,1% |
| Estes cursos fomentam o facilitismo | 22,2% |
| As escolas não estão apetrechadas com recursos físicos e humanos adequados a estes cursos | 19,4% |
| Os alunos que frequentam estes cursos não têm o perfil adequado | 2,8% |
| Não responderam | 22,2% |

n= 36

Quadro 7 - Opinião dos docentes relativamente aos cursos profissionais e cursos de educação e formação

Os cursos profissionais e cursos de educação e formação apresentam, como principal característica possuírem um percurso flexível e ajustado aos interesses dos alunos. No entanto existem poucos manuais e materiais de apoio, o que implica que os docentes tenham que criar materiais pedagógicos que foquem os conteúdos do programa, de forma a irem ao encontro dos interesses dos alunos. Dos docentes inquiridos 77,78% afirma que necessita de mais tempo para preparar as aulas destes percursos escolares do que as aulas do ensino regular. Porém 72,41% dos docentes assegura que gosta de lecionar estes percursos escolares.

Solicitou - se ainda aos docentes que afirmaram que não gostavam de lecionar os cursos de educação e formação e cursos profissionais que indicassem os seus motivos. Nesta questão optou-se por uma questão fechada, as opções de resposta pertencem a uma lista pré-estabelecida pela investigadora, na qual o docente indicou a opção que melhor corresponde à sua resposta. No entanto era dado oportunidade de indicar outros motivos pelos quais não gostam de lecionar este tipo de cursos.

| Questão 31 | |
|---|-------|
| Indique as razões pelas quais não gosta de lecionar cursos Cef's e profissionais | |
| Os alunos são indisciplinados. | 75% |
| Estes cursos não estão adaptados as dificuldades dos alunos. | 62,5% |
| Os alunos são pouco empenhados e não estudam. | 87,5% |
| Tenho de dispor mais tempo na preparação das aulas destes cursos. | 75% |
| A escola não está preparada para estes cursos. | 12,5% |
| Os programas são desadequados. | 12,5% |

n = 8

Quadro 8 - Razões indicadas pelos docentes para não gostarem de dar aulas no ENR

Aos docentes inquiridos também foi questionado se estavam a leccionar cursos profissionais e cursos de educação por opção, e apenas 37,93% afirmam que estão a leccionar estes cursos por sua opção. Foi ainda pedido através de uma questão fechada aos docentes que indicassem as razões pelas quais estavam a leccionar estes cursos , em virtude de não ser por sua opção.

Verifica-se ,através das respostas dadas pelos docentes, que a maioria dos docentes está a leccionar estes cursos porque foram atribuídos pelo diretor da escola e

13,79% dos docentes afirma que os colegas do grupo disciplinar são mais antigos na escola e não querem leccionar estes cursos.

| Questão 33 | |
|--|--------|
| Razões indicadas pelos docentes para estarem a lecionar cursos do ENR | |
| Necessitava de completar o meu horário | 10,34% |
| Foi o diretor que me atribuiu estes cursos | 62,07% |
| Não havia mais ninguém do meu grupo disciplinar que pudesse lecionar estes cursos | 0,00% |
| Os meus colegas de grupo disciplinar são mais antigos na escola e não querem lecionar estes cursos | 13,79% |

n =29

Quadro 9 - Razões indicadas pelos docentes para estarem a lecionar os cursos do ENR

CAPITULO 4 - CONCLUSÕES

Neste capítulo proceder-se-á à discussão dos resultados tendo em conta as respostas dos alunos do ensino regular, do ensino não regular, dos docentes e da literatura anteriormente apresentada.

Na introdução deste trabalho pretende-se avaliar quais as perceções de qualidade percebida por parte dos vários atores sociais escolares acerca dos percursos escolares alternativos disponíveis no ensino obrigatório em Portugal. De acordo com a investigação realizada, conclui-se que os diferentes atores sociais escolares intervenientes neste estudo têm, diferentes perceções da realidade e funcionamento dos cursos do ensino não regular.

4.1 Grau de satisfação com a escolha do curso

Para avaliar a satisfação de um produto é extremamente importante determinar as expectativas criadas em redor desse produto. Quanto mais elevadas forem as expectativas mais difícil é satisfazer um cliente. Um cliente pode ficar satisfeito relativamente ao desempenho de determinado produto sempre que a sua perceção de qualidade superar as expectativas.

Os alunos do ENR que participaram nesta investigação revelaram que quando efetuaram a sua matrícula neste tipo de cursos tinham expectativas altas e que estas não estão a ser concretizadas após a frequência do mesmo. Dos alunos inquiridos, 25,7% afirma que não se sente realizado com a frequência deste curso e 21,6% diz que não está satisfeito com a frequência deste curso de acordo com a experiência que teve até ao momento.

Quando se pede, aos alunos dos cursos de educação e formação e ensino profissional para comparar o seu grau de satisfação relativamente aos cursos do ensino regular, 79,7% os alunos afirmam que estão muito mais satisfeitos com a frequência dos cursos do ensino não regular. Analogamente 34,72% dos alunos do ensino regular indicam que não estão realizados com o a frequência do ensino regular.

As famílias dos alunos do ENR estão igualmente satisfeitas pelo facto dos seus educandos frequentarem estes cursos, apenas 24,32% dos alunos confessam que as suas famílias não estão satisfeitas com a sua entrada para este tipo de percurso escolar.

4.2 Percepção de qualidade dos diferentes atores sociais escolares sobre os cursos de educação e formação e profissionais.

4.2.1 Docentes

Para 13,3% dos docentes inquiridos os cursos do ensino não regular são uma forma de diminuir o abandono escolar e efetivamente é este um dos objetivos preconizados na legislação que implementou este tipo de percursos escolares. Contudo verifica-se que apenas 23% dos alunos inquiridos afirma que teria deixado de estudar se não existissem estes cursos.

Os docentes afirmam ainda que este tipo de cursos fomentam o facilitismo e 22% dizem que “os alunos que ingressam já sabem que vão obter um diploma” ou “os alunos não querem saber da escola, estão à espera de passar sem se esforçar, nem trabalhar”. Os docentes afirmam que o grau de exigência nestes percursos escolares é menor do que no ensino regular, a suas expetativas relativamente ao grau de exigência eram mais elevadas do que as percepções.

Os professores não tinham expetativas muito elevadas relativamente ao empenho dos alunos no seu processo de aprendizagem, no entanto nesta dimensão às percepções superaram as expetativas. Para os docentes, de acordo com as suas vivências e experiências de ensino, os alunos que frequentam estes cursos trabalham muito menos do que os alunos do ensino regular.

A qualidade percebida dos cursos do ensino não regular está relacionada com as expectativas geradas em redor destes e a sua qualidade percebida será boa sempre que as percepções de qualidade superarem as expectativas.

Para os docentes, os cursos do ensino não regular não dispõem de condições materiais para funcionarem. É na dimensão dos aspetos tangíveis que se verifica uma maior diferença entre as expectativas e as percepções, os docentes tinham expectativas altas relativamente ao facto de existirem salas de aulas, equipamentos e instalações adequadas ao funcionamento destes cursos. O que se verifica é que as suas percepções são muito inferiores as expectativas, o que se traduz numa qualidade percebida baixa e afirmam que “as escolas não possuem as instalações e equipamentos necessários para corresponder às necessidades dos cursos”.

4.2.2 Alunos do ensino regular

Diferentes grupos sociais podem ter representações diferentes da mesma realidade, contudo os alunos do ensino regular possuem a mesma opinião que os docentes relativamente ao grau de exigência destes cursos e afirmam que nestes cursos “ não há igualdade de aprendizagens, são muito mais fáceis”

Os alunos do ER acreditam que os docentes são menos exigentes nestes percursos escolares do que no ensino regular e que os alunos que os frequentam estudam muito menos do que os alunos do ER. Consequentemente reprovam muito menos.

Para 26,4% dos alunos do ensino regular estes cursos são mais fáceis do que os cursos do ensino regular, e chegam a afirmar que “ não deviam ser permitidos pois são muito fáceis”.

Para 15,3% dos alunos do ensino regular estes cursos são uma mais-valia porque preparam para o mundo do trabalho e são uma “ forma fácil de aprender uma profissão”. Mas 20,8% dos alunos entende que estes percursos escolares são apenas para alunos que revelam dificuldades de aprendizagem.

Pode-se afirmar que os alunos do ensino regular não estão satisfeitos relativamente ao funcionamento dos cursos do ENR, na sua opinião a qualidade destes cursos é baixa e chegam a afirmar “ deviam ser mais rigorosos e levados a sério”

Para os alunos do ER e de acordo com a sua perceção os recursos materiais existentes para o funcionamento destes percursos são inadequados ou insuficientes. Uma vez que para estes alunos as expetativas são muito inferiores às perceções o que se traduz numa qualidade percebida baixa.

4.2.3 Alunos do ensino não regular

Os alunos que frequentam o ENR têm uma opinião diferente dos docentes relativamente ao facto dos docentes gostarem de dar aulas a este tipo de percursos escolares. Para estes discentes as perceções são inferiores às expetativas, ou seja antes de iniciarem estes cursos esperavam que os docentes gostassem de os lecionar, o que nem sempre acontece, na sua opinião. Conclui-se então que diferentes atores sociais têm

percepções diferentes sobre a mesma realidade, facto que pode ser originado de acordo com as vivências e as experiências de cada grupo social (alunos e professores).

A expectativa relativamente ao grau de exigência destes percursos escolares era bastante elevada. Os alunos que os frequentam esperavam que estes fossem mais fáceis do que o ER, no entanto as suas percepções são inferiores às expectativas, o que significa que os alunos do ENR não estão satisfeitos relativamente ao grau de exigência. Verifica-se assim que os alunos do ENR têm representações diferentes das que apresentam os alunos do ER e do que os docentes em relação ao grau de exigência, pois como afirma Vala (2006), a representação expressa uma relação de um sujeito com um objeto. Como os docentes, alunos do ER e do ENR têm as suas experiências, cultura e modos de vida diferentes elaboram representações sociais diferentes sobre a mesma realidade.

Os alunos esperavam que os professores fossem menos exigentes nestes percursos escolares do que no ER, de facto as suas expectativas eram elevadas relativamente a esta dimensão. No entanto não estão satisfeitos uma vez que as suas percepções são inferiores às expectativas nesta dimensão, o que se traduz numa qualidade percebida baixa. Contudo os docentes e alunos do ER discordam e afirmam que os professores são menos exigentes nestes percursos escolares do que no ER, o que se traduz numa qualidade percebida boa por parte destes atores sociais escolares.

O Ministério da Educação incentiva e promove a implementação destes percursos escolares alternativos nas escolas públicas, mas de acordo com os diferentes atores escolares, as escolas não estão apetrechadas de recursos físicos para os lecionar de forma produtiva e eficaz. Promovendo assim a insatisfação e a desacreditação relativamente a estes percursos escolares.

O facto de não existirem, na maioria dos cursos, manuais adotados e recursos didáticos aprovados implica um grande dispêndio de tempo e investimento pessoal por parte dos docentes na preparação de materiais, que podem não ser coerentes com os programas aprovados pelo Ministério da Educação. Este acréscimo de tempo na preparação de materiais específicos produz alguma resistência à leção destes percursos, assim como o facto de os alunos serem menos empenhados no seu percurso escolar.

Verificou-se no decorrer desta investigação, que os alunos que frequentam estes percursos escolares são muitas vezes encaminhados para estes cursos porque já

reprovaram ou estão em risco de abandono escolar. Denota-se que a maioria das vezes não é avaliado o perfil do aluno, o que pode originar uma afluência de alunos sem interesse no curso que estão a frequentar.

O encaminhamento dos alunos para estes cursos deve ser encarado como uma prioridade, estes cursos não devem ser vistos como um “gueto” onde são colocados os alunos indisciplinados e para os quais a escola não tem resposta.

Para finalizar pode concluir-se que a ausência ou insuficiência de recursos materiais e infra estruturas contribui para a insatisfação dos diferentes atores sociais escolares relativamente aos percursos escolares alternativos disponíveis no sistema de ensino em Portugal.

Os alunos que frequentam o ENR, assim como os docentes são aqueles que se encontram menos satisfeitos quanto ao funcionamento e implementação destes cursos, no entanto a perceção de qualidade dos alunos do ER também é muito inferior às expectativas o que revela, também, por parte destes atores sociais escolares insatisfação relativamente ao funcionamento e implementação dos Cef's e CP.

Estes cursos podem ser considerados uma mais-valia, uma vez que permitem aos alunos obter uma dupla certificação e a conclusão da escolaridade obrigatória. Assim sendo, todos os atores sociais escolares devem evitar que se crie nas escolas e na sociedade um estigma relativamente aos percursos escolares alternativos.

Espera-se que este trabalho tenha contribuído, por um lado para a discussão sobre os diversos conceitos e perceções da satisfação dos diferentes atores escolares relativamente aos percursos escolares alternativos. Por outro lado, pretende-se que proporcione o conhecimento real que os diferentes atores detêm sobre estes percursos escolares.

Ao realizar este estudo verificou-se que são poucos ou quase insistentes os estudos relativamente à empregabilidade destes cursos.

A investigação realizada tem características de um estudo piloto e deseja-se que contribua para a reflexão e a discussão sobre a temática em estudo. A aplicação dos resultados deste estudo poderão contribuir para encontrar respostas mais adequadas tendo em vista a valorização social dos percursos escolares não regulares no ensino básico

Termina-se assim, sugerindo que a nível do Ministério da Educação em articulação com as escolas, sejam encontrados e disponibilizados os recursos materiais, humanos e físicos necessários ao funcionamento dos Cef's e CP com qualidade nas escolas públicas. As ofertas educativas deverão apostar em áreas inovadoras e com perspectivas de evolução face às necessidades do mercado e da região onde estão inseridos, devendo existir uma maior e melhor articulação entre as escolas e os centros de emprego.

Os conteúdos e os cursos ministrados devem ser melhorados e adaptados às exigências e ao mercado de trabalho, para que estes cursos se implementem com qualidade nas escolas públicas.

Bibliografia

- Andrade, M.A.A (1999), *Cultura política, identidade & representações sociais*. Recife: Edições Masangana.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de Liberdade – reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA.
- Bardin, L. (2003) “ L`analyse de contenu et de la forme des communications”, in *Les Méthodes des Sciences Humaines*, S. Moscovici e F. Buschini (Eds). Paris : PUF Fundamental.
- Bardin, L. (2004) *Análise de conteúdo* (3º edição). Lisboa: Edições 70.
- Barroso., (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa : Universidade Aberta
- Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: Reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. In *Revista Iberoamericana de educación*, 2001, pp. 92 123.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, António (1999). *Como melhorar as Escolas: Estratégias e dinâmicas das práticas educativas*. Edições Asa
- Bonal, X. (2006). Reconfigurações: Escola e Estado e Novas Definições de Mudança Social. In *Reconfigurações Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização*. Org. António Magalhães & Stephen Stoer, (2006). Porto: Profedições.
- Bourdieu, P. (2000) *Les structures sociales de l´économie*. Paris: Seuil, 2000
- Dale, R. (2006). Reconfigurações: da Ambiguidade de um Conceito. In *Reconfigurações Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização*. Org. António Magalhães & Stephen Stoer, (2006). Porto: Profedições.
- Díaz, A. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto: ASA

- Dick, A., Basu, K. 1994. "Customer Loyalty: Towards an Integrated Framework". *Journal of the Academy of Marketing Sciences*, N22, 99-113.
- Engwall, L. (2007). *The anatomy of management education*. Management revista online, retirado em Janeiro de 2009 de www.elsevier.com/locate/scaman
- Estrela, E. Soares M, Leitão, M. (2007). *Saber Escrever uma Tese e Outros Textos*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 5ª edição.
- Fournier, S., e Mick, D. 1999. "Rediscovering Satisfaction," *Journal of Marketing*. N63 V4, 5-23.
- Gall, M., Borg, W. & Gall, J. (1996). *Educational research: na introduction* (6ªed.). New York: Longman Publishers USA.
- Garvin, D. 1984. "What does product quality really mean?" *Sloan Management Review*. Fall 25-48.
- Grönroos, C. 1983; "Strategic Management and marketing in Service Sector". Marketing Science Institute. Boston MA.
- Grönroos, C. 1993. "Toward a third phase in service quality research: challenges and future directions". *Advances in Services Marketing and Management*.
- Grönroos, C. 2003. *Marketing: gerenciamento e serviços*. Rio de Janeiro: Edições Elsevier.
- Hargreaves, A., Earl, L., Ryan, J. (2001) *Educação para a Mudança: Reinventar a escola para jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Jodelet, D. (1989). *Les Représentations Sociales: un domaine en expansion*. In: D. Jodelet (ed.). *Les représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kotler, P.; FOX, K., F., A.(1994) *Marketing estratégico para instituições educacionais*. São Paulo : Edições Atlas
- Lopes, H. ; J. ; C. (2007) *Medição da percepção da qualidade de serviço : «Estudos em ambiente de prestação de cuidados de saúde »*. Tese de doutoramento defendida no departamento de gestão da universidade de Évora.

- Marchetti, R.; Prado, P.; H.; M. (2001). Um tour pelas medidas de satisfação do consumidor. *Revista de Administração de Empresas*.
- Merriam, S. (1998). *Case study research in education. A qualitative approach*. Thousand Oaks: Jossey-Bass, Inc.
- Ministério da Educação e da Segurança Social e do Trabalho (2004). Despacho conjunto N° 453/2004 de 27 de Julho, *Diário da República*, II Série, N° 175. Lisboa: INCM.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (2003). *Representações Sociais – Investigações em Psicologia Social*. (5ª Edição Brasileira). Petrópolis: Editora Vozes.
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10. Retirado em Fevereiro 6, 2009 de <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev101ART2.pdf>
- Novoa, A. (1995). “*Para uma análise das instituições escolares*” in. Nóvoa, A (coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote. 2ª Edição.
- Oliver, R.L. (1997). *Satisfaction: A behavioral perspective on the consumer*. Boston: McGraw- Hill.
- Quivy, R. Campenhoudt, V. L. (1994). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva Publicações Ld.ª.
- Saraiva, M.; Teixeira, A. (2009). *A qualidade numa perspetiva multi e interdisciplinar*. Lisboa: edições Sílabo.
- Sousa, R.;D.;O (2007). Tese de Mestrado.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7020/1/Tese.pdf>
- Stake, R.E (1994) “*Case Study*”, in Deenzin, N.K & Liconln, Y.S. (eds.), *Handbook of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

- Stenhouse, L. (1985). A note on case study and educational practice. In R. Burgess (Ed.), *The research process in educational settings: ten case studies* (pp. 263-271). Lewes: Falmer Press.
- Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de investigação em educação* (3ªEds.) (A. R. Lopes, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Vala, J. (1986). “A análise de conteúdo”, in *Metodologia das Ciências Sociais*, A. Silva e J. Pinto (Eds). Porto: Afrontamento.
- Vala, J. (2006). Representações Social e Psicologia Social do conhecimento do Quotidiano. In Jorge Vala, Maria Benedicta Monteiro, (Cord). *Psicologia Social*. (7ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Westlund, A. 2001. Measuring environmental impact on society in the EFQM system. *Total Quality Management & Business Excellence*. V12 N1. 125-135.
- Yin, R. (1990). *Case study research: a design and methods* (6ªed.) Newbury Park: Sage.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. London: Sage.
- Zeithaml, V.A., & Bitner, M.J. (2000). *Service marketing: Integrating customer focus across the firm* (2nd ed.). Boston: McGraw- Hill

Anexo 1 – Solicitação de autorização para realizar a investigação

Sardoal, 2 de Março de 2010

Exmo. Senhor Dr. Fernando Canas Matos
Diretor do Agrupamento de Escolas de Sardoal

Desde já os meus respeitosos cumprimentos.

Eu, Ana Paula Faustino Sardinha, licenciada em Ensino de Matemática e Ciências da Natureza, encontro-me neste momento a elaborar a dissertação de Mestrado na área da Administração Escolar pelo Instituto Superior de Educação e Ciências.

O estudo que pretendo efetuar tem como ênfase a avaliação das perceções de qualidade sobre os cursos profissionais e cursos de educação e formação.

Neste âmbito, parece-me que a escolha da instituição que V.^a Ex.^a dirige seria particularmente útil, não só para um melhor conhecimento e compreensão das perceções dos diferentes atores sociais relativamente a estes percursos escolares alternativos, assim como para uma melhor compreensão do tipo de alunos que procura estes cursos e as suas expectativas para o futuro.

Desta forma, seria muito honroso para mim poder contar com a sua colaboração pessoal, assim como da instituição que dirige. Fico a aguardar a sua resposta a este pedido de colaboração, reiterando os meus cumprimentos.

(Ana Paula Faustino Sardinha)

Anexo 2-Autorização dos Encarregados de Educação

Exm^o (a) Sr. (a) Encarregado (a) de Educação

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na área científica de Administração Educacional, do Instituto Superior de Ciências e Educação, estou a desenvolver um estudo sobre a Avaliação das perceções de qualidade dos percursos escolares alternativos no sistema básico do ensino Português atual pelos principais atores sociais escolares (alunos e professores).

Para este efeito, necessito de recolher a opinião dos alunos sobre os cursos de educação e formação e cursos profissionais. Os dados serão recolhidos através do preenchimento de um inquérito anónimo.

Assim, solicito a sua autorização para proceder à recolha dos dados atrás descrita, comprometendo-me desde já a garantir o anonimato dos alunos e a confidencialidade dos dados obtidos, que apenas serão usados no âmbito desta investigação.

Agradecendo a colaboração de V. Ex.^a, solicito que assine a declaração seguinte, devendo depois destacá-la e devolvê-la.

Com os meus cumprimentos,

Sardoal, 18 de Maio de 2010

A Professora

Ana Paula Faustino Sardinha

✂-----

Declaro que autorizo o(a) meu (inha) educando(a) _____

Nº __, Turma __, __ Ano, a participar na recolha de dados conduzida pela professora Ana Paula Faustino Sardinha, no âmbito da sua dissertação de Mestrado.

Sardoal, ____ de Maio de 2010

Assinatura _____



Inquérito de Pesquisa Científica



No âmbito da tese de mestrado de Ana Paula Faustino Sardinha

De acordo com a tua experiência como aluno do curso _____, agradeço o preenchimento deste questionário que tem como finalidade avaliar as perceções de qualidade por parte dos vários atores sociais escolares acerca **dos cursos profissionais e cursos de educação e formação**.

Solicito e agradeço que utilizes a escala numérica abaixo indicada, de 1 a 10, que melhor expressa a tua opinião, em que 1 significa discordo totalmente e o 10 concordo totalmente.

Em todas as questões irás encontrar 2 escalas, a 1ª refere-se à avaliação do que tu pensas que deveriam ser estes cursos e a 2ª escala consiste na avaliação do que realmente existe. Em ambas deves utilizar a escala numérica referida anteriormente.

1. Salas de aula adequadas aos cursos profissionais e cef's.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| "O que deveria ser" | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| "O que é na realidade" | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

2. Restantes instalações adequadas ao funcionamento dos cursos.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| "O que deveria ser" | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| "O que é na realidade" | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

3. Existência de equipamentos necessários ao funcionamento dos cursos.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

4. Horários escolares adequados ao dia a dia dos alunos dos cursos cef`s e profissionais.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

5. O curso permite acabar a escolaridade obrigatória.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

6. Este tipo de curso deve ser mais fácil do que o ensino regular.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

7. Os professores gostam de dar aulas aos cursos cef`s e profissionais.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

8. O local do estágio deve ser adequado ao curso que se frequenta.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

9. Os cursos cef's e profissionais permitem arranjar emprego com mais facilidade do que os cursos do ensino regular.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

10. Com este tipo de curso aprende -se uma profissão.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

11. Há apoio dos professores quando se precisa.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

12. Os professores são menos exigentes nestes cursos do que nos cursos do ensino regular.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

13. Os professores ajudam a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

14. São respeitadas as regras disciplinares de sala de aula, de acordo com o regulamento interno da escola.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

15. São cumpridas as ordens dos professores.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

16. O grau de interesse das aulas dos cursos cef's e profissionais é elevado.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Seguidamente peço-te que respondas a um conjunto de perguntas, onde pretendo saber qual a tua leitura sobre os cursos cef's e profissionais, utiliza em cada pergunta a escala correspondente.

17. As tuas expectativas quando vieste para este curso eram:

Muito
baixas

Muito
altas

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

18. As tuas expectativas estão a ser concretizadas após a frequência deste curso.

Pouco
concretizadas

Muito
concretizadas

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

19. Como aluno consideras-te de muito mal comportado a muito bem comportado.

Muito mal
comportado

Muito bem
comportado

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

20. Sentes-te realizado com a frequência deste curso?

Nada
realizado

Muito
realizado

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

21. Atualmente dada a experiência que já tens neste curso, qual o teu grau de satisfação.

Nada
satisfeito

Muito
satisfeito

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

22. Comparativamente com o ensino regular o teu grau de satisfação é:

Muito menos
satisfeito

Muito mais
satisfeito

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

23. O grau de satisfação da tua família em relação ao facto de teres entrado para este curso comparativamente ao ensino regular é:

Nada
satisfeito

Muito
satisfeito

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

24. Qual a tua expectativa profissional sobre o futuro?

Muito
negativa

Muito
positiva

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

25. Qual o teu grau de facilidade em relacionares-te com as outras pessoas?

Nada
fácil

Muito
fácil

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

26. Em que medida é que te sentes seguro de ti próprio?

Nada
seguro

Muito
seguro

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

27. Num parágrafo sintetiza a experiência da tua passagem pelo ensino não regular.

28. Sexo

| | | | |
|-----------|--|----------|--|
| Masculino | | Feminino | |
|-----------|--|----------|--|

29. Já reprovaste algum ano?

| | | | |
|-----|--|-----|--|
| SIM | | NÃO | |
|-----|--|-----|--|

30. Se sim, indica quantas vezes já reprovaste.

| | |
|-----------|--|
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 ou mais | |

31. Se não tivesses vindo para este curso tinhas abandonado a escola?

| | | | |
|-----|--|-----|--|
| SIM | | NÃO | |
|-----|--|-----|--|

32. Quando terminares o curso pretendes ir para a universidade?

| | | | |
|-----|--|-----|--|
| SIM | | NÃO | |
|-----|--|-----|--|

33. Se respondeste que não, indica o que pretendes fazer quando terminares este curso. Se respondeste sim, passa para a pergunta seguinte.

34. Quantas pessoas, ao todo, contando consigo, fazem parte do seu agregado familiar?

| | |
|-----------|--|
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 ou mais | |

35. Até que ano de escolaridade andaram, os teus pais a estudar?

| | Pai | Mãe |
|--|-----|-----|
| Não sabe Ler e Escrever..... | | |
| Sabe Ler e escrever sem possuir grau de ensino | | |
| Ensino Básico..... | | |
| Ensino Secundário | | |
| Ensino Profissionalizante Pós-Secundário | | |
| Ensino Superior..... | | |
| Pós-Graduações ou nível superior. | | |
| NS/NR | | |

36. Qual a profissão dos teus pais?

Mãe _____

Pai _____

37. Indica se em tua casa há o hábito de:

| | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| Ir a espetáculos culturais. | | |
| Ler jornais. | | |
| Comprar livros. | | |
| Ouvir rádio | | |
| Navegar na internet. | | |
| Discutir sobre os problemas do país e do mundo. | | |
| Participar em atividades culturais, desportivas ou religiosas | | |



Inquérito de Pesquisa Científica



No âmbito da tese de mestrado de Ana Paula Faustino Sardinha

De acordo com a tua experiência como aluno do___ ano de escolaridade, agradeço o preenchimento deste questionário que tem como finalidade avaliar as perceções de qualidade por parte dos vários atores sociais escolares acerca **dos cursos profissionais e cursos de educação e formação**.

Com a realização deste inquérito pretendo saber qual a tua opinião relativamente aos cursos cefos e profissionais comparativamente com a tua experiência no ensino regular. Assim, solicito e agradeço que utilizes a escala numérica abaixo indicada, de 1 a 10, que melhor expressa a tua opinião, em que 1 significa discordo totalmente e o 10 concordo totalmente.

Em todas as questões irás encontrar 2 escalas, a 1ª refere-se à avaliação de como tu pensas que deveriam ser estes cursos e a 2ª escala consiste na avaliação do que realmente pensas que existe. Em ambas debes utilizar a escala numérica referida anteriormente e quando não tiveres opinião debes responder NS (não sei).

1. Salas de aula serem adequadas aos cursos profissionais e cef's.

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| “ Como pensas que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NS |
| “Como pensas que são na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NS |

2. Restantes instalações estarem adequadas ao funcionamento dos cursos profissionais e cef's.

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| “ Como pensas que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NS |
| “Como pensas que são na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NS |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

3. Existirem equipamentos necessários ao funcionamento dos cursos cef's e profissionais.

| | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| “ Como pensas que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NS |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| “Como pensas que são na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NS |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|

4. Horários escolares estarem adequados ao dia a dia dos alunos dos cursos cef's e profissionais.

| | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| “ Como pensas que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NS |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| “Como pensas que são na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NS |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|

5. Cursos cef's e profissionais permitirem acabar a escolaridade obrigatória.

| | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| “ Como pensas que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NS |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| “Como pensas que são na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NS |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|

6. Cursos profissionais e cef's serem mais fáceis do que o ensino regular.

| | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| “ Como pensas que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NS |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| “Como pensas que são na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NS |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|

7. Alunos dos cursos cef's e profissionais estudarem menos do que os alunos do ensino regular.

| | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| “ Como pensas que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NS |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| “Como pensas que são na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NS |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|

| | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

8. Alunos que frequentam estes cursos reprovarem menos do que os alunos do ensino regular.

| | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| “ Como pensas que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NS |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| “Como pensas que são na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NS |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|

9. Local do estágio dos cursos cef's e profissionais serem adequados ao curso que se frequenta.

| | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| “ Como pensas que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NS |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| “Como pensas que são na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NS |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|

10. Cursos cef's e profissionais permitirem arranjar emprego com mais facilidade do que os cursos do ensino regular.

| | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| “ Como pensas que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NS |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| “Como pensas que são na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NS |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|

11. A frequência dos cursos cef's e profissionais permitir aos alunos aprenderem uma profissão.

| | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| “ Como pensas que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NS |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| “Como pensas que são na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NS |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|

12. Professores serem menos exigentes nestes cursos do que no ensino regular.

| | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| “ Como pensas que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NS |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| “Como pensas que são na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NS |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|

13.As regras disciplinares da escola serem respeitadas pelos alunos dos cursos cef’s e profissionais, de acordo com o regulamento interno da escola.

| | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| “ Como pensas que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NS |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| “Como pensas que são na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NS |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|

Seguidamente peço-te que respondas a um conjunto de perguntas, onde pretendo saber qual a tua leitura sobre o ensino regular, utiliza em cada pergunta a escala correspondente.

14.Como aluno consideras-te de muito mal comportado a muito bem comportado.

Muito mal
comportado

Muito bem
comportado

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

15.Sentes-te realizado com a frequência do ensino regular?

Nada
realizado

Muito
realizado

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

16.Qual a tua expectativa profissional sobre o futuro?

Muito
negativa

Muito
positiva

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

17.Qual o teu grau de facilidade em relacionares-te com as outras pessoas?

Nada
fácil

Muito
fácil

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

18. Em que medida é que te sentes seguro de ti próprio?

Nada
seguro

Muito
seguro

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

19. Sabes qual a diferença entre os cursos cef`s e profissionais e o ensino regular.

| | | | |
|-----|--|-----|--|
| SIM | | NÃO | |
|-----|--|-----|--|

20. Se respondeste que sim, indica quais são as principais diferenças. Se respondeste que não, passa à questão seguinte.

21. Se não existissem estes cursos alguns dos alunos que neles se matricularam abandonavam a escola.

| | | | |
|-----|--|-----|--|
| SIM | | NÃO | |
|-----|--|-----|--|

22. Num parágrafo sintetiza a tua opinião sobre o ensino não regular.

23. Idade ____ anos

24. Sexo

| | | | |
|-----------|--|----------|--|
| Masculino | | Feminino | |
|-----------|--|----------|--|

25. Já reprovaste algum ano?

| | | | |
|-----|--|-----|--|
| SIM | | NÃO | |
|-----|--|-----|--|

26. Se sim, quantas vezes já reprovaste-te?

| | |
|-----------|--|
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 ou mais | |

27. Quando terminares o 12º ano pretendes ir para a universidade?

| | | | |
|-----|--|-----|--|
| SIM | | NÃO | |
|-----|--|-----|--|

28. Se respondeste que não, indica o que pretendes fazer quando terminares o 12º ano. Se respondeste que sim, passa para a pergunta 29.

29. Quantas pessoas, ao todo, contando contigo, fazem parte do seu agregado familiar?

| | |
|-----------|--|
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 ou mais | |

30. Até que ano de escolaridade andaram, os teus pais a estudar?

| | Pai | Mãe |
|--|-----|-----|
| Não sabe Ler e escrever..... | | |
| Sabe Ler e escrever sem possuir grau de ensino | | |
| Ensino Básico | | |
| Ensino Secundário | | |
| Ensino Profissionalizante Pós-Secundário..... | | |
| Ensino Superior | | |
| Pós-Graduações ou nível superior..... | | |
| NS/NR | | |

31. Qual a profissão dos teus pais?

Mãe _____

Pai _____

32. Indica se em tua casa há o hábito de:

| | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| Ir a espetáculos culturais. | | |
| Ler jornais. | | |
| Comprar livros. | | |
| Ouvir rádio | | |
| Navegar na internet. | | |
| Discutir sobre os problemas do país e do mundo. | | |
| Participar em atividades culturais, desportivas ou religiosas | | |



Inquérito de Pesquisa Científica



No âmbito da tese de mestrado de Ana Paula Faustino Sardinha

De acordo com a sua experiência como professor(a), agradeço o preenchimento deste questionário que tem como finalidade avaliar as perceções de qualidade por parte dos vários atores sociais escolares acerca **dos cursos profissionais e cursos de educação e formação.**

Com a realização deste inquérito pretendo saber qual a sua opinião relativamente aos cursos cef's e profissionais. Assim, solicito e agradeço que utilize a escala numérica abaixo indicada, de 1 a 10, que melhor expressa a sua opinião, em que 1 significa discordo totalmente e o 10 concordo totalmente.

Em todas as questões irá encontrar duas escalas, a 1ª refere-se à avaliação de como pensa que deveriam ser estes cursos e a 2ª escala consiste na avaliação do que realmente existe. Em ambas deve utilizar a escala numérica referida anteriormente.

1. Salas de aula adequadas aos cursos profissionais e cef's

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| "O que deveria ser" | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| "O que é na realidade" | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

2. Restantes instalações adequadas ao funcionamento dos cursos.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| "O que deveria ser" | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| "O que é na realidade" | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

3. Existência de equipamentos necessários ao funcionamento dos cursos.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

4. Conteúdos lecionados adequados aos cursos ministrados.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

5. Os conteúdos lecionados no ensino regular são mais difíceis do que os lecionados nos cursos cef's e profissionais.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

6. Os cursos cef's e profissionais são adaptados às dificuldades dos alunos.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

7. Os alunos que frequentam estes cursos têm interesse pela escola.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

8. Os alunos destes cursos cumprem as regras de sala de aula, tal como estão definidas no regulamento interno.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

9. Os alunos que frequentam estes cursos revelam dificuldades de aprendizagem.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

10. Os cursos cef's e profissionais permitem arranjar emprego com mais facilidade do que os cursos do ensino regular.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

11. Estes cursos promovem a igualdade de oportunidades.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

12. Os alunos pensam que nos cursos cef's e profissionais não é preciso estudar.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

13. Os cursos cef's e profissionais permitiram diminuir o abandono escolar.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

14. Os professores são menos exigentes nos cursos cef's e profissionais do que nos cursos do ensino regular.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

15. Os alunos que frequentam estes cursos pretendem ir para a universidade.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

16. Os alunos do ensino regular estão melhor preparados para prosseguir estudos.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

17. O grau de exigência destes cursos é igual à dos cursos do ensino regular.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

18. Os alunos destes cursos trabalham menos que os alunos do ensino regular.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

19. Os alunos dos cursos cef's e profissionais conseguem ir para a universidade.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

20. Os alunos dos cursos cef's e profissionais necessitam de mais apoio do que os do ensino regular.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que deveria ser” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| “O que é na realidade” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

21. Necessita de mais tempo para preparar as aulas dos cursos cef's e profissionais do que para as aulas dos cursos regulares.

| | | | |
|------------|--|------------|--|
| SIM | | NÃO | |
|------------|--|------------|--|

22. Sucintamente indique, qual a sua opinião relativamente aos cursos profissionais e cef's.

23. Idade ____ anos

24. Sexo ____ Masculino ____ Feminino

25. Qual o seu departamento curricular? _____

26. Quais os cursos que leciona este ano letivo?

| | |
|--------------------------------------|--|
| Cursos do Ensino Regular | |
| Cursos de Educação e Formação | |
| Cursos Profissionais | |

28. Há quantos anos leciona?

| | |
|-------------------|--|
| Menos de 5 | |
| 6 a 9 | |
| 10 ou mais | |

29. Este ano leciona ou já lecionou cursos cef's ou profissionais? Se responder sim passe à questão seguinte. Se respondeu não o seu questionário termina aqui.

| | | | |
|------------|--|------------|--|
| SIM | | NÃO | |
|------------|--|------------|--|

30. Gosta de lecionar cursos profissionais ou Cef's?

| | | | |
|------------|--|------------|--|
| SIM | | NÃO | |
|------------|--|------------|--|

31. Se respondeu não, indique as razões. (Assinalando com um X)

Se respondeu sim, passe à pergunta 32.

| | |
|---|--|
| Os alunos são indisciplinados | |
| Estes cursos não estão adaptados as dificuldades dos alunos | |
| Os alunos são pouco empenhados e não estudam | |
| Tenho de dispor mais tempo na preparação das aulas destes cursos | |
| Outra: | |

32. Está a lecionar ou lecionou cursos profissionais ou cef's por sua opção?

| | | | |
|------------|--|------------|--|
| SIM | | NÃO | |
|------------|--|------------|--|

33. Se respondeu não, indique as razões. (Assinalando com um X)

| | |
|---|--|
| Necessitava de completar o meu horário | |
| Foi o diretor que me atribuiu estes cursos | |
| Não havia mais ninguém do meu grupo disciplinar que pudesse lecionar estes cursos | |
| Os meus colegas de grupo disciplinar são mais antigos na escola e não querem lecionar estes cursos | |